1. MARCO TEÓRICO

1.1 CONSTRUCTIVISMO

"Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuados". Cesar Coll, 1998.

El constructivismo corresponde a un conjunto de posiciones teóricas que convergen en un postulado básico que postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: Habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructivista lo que le ofrece su entorno (Díaz y Hernández, 1998). Esta labor se realiza interactuando entre los factores del entorno y las disposiciones internas a través de una construcción propia que se produce día a día. De esta manera, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. Esta construcción se hace a partir de dos instrumentos básicos: Por un lado, los esquemas o conocimientos previos que se tienen de la nueva información o tarea a resolver; y por el otro, de la actividad interna o externa que el aprendiz realice al respecto (Carretero, 1993).

Ya en el ámbito del aprendizaje escolar, el constructivismo se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación es promover los procesos de crecimiento personal del estudiante en el marco de la cultura del grupo al cual pertenece (Díaz y Hernández, 1998). Para que ésto se logre, se le debe presentar al estudiante una ayuda específica a través de la participación del mismo en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva; con lo cual queda implícito que la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el estudiante la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias - aprender a aprender (Coll, 1998). Un aprendizaje significativo no solo a nivel de la adquisición de los conocimientos sino, mas allá, hacia la aplicación de tales conocimientos en la vida práctica, cotidiana de los educandos que les lleve a transformar realidades.

Los principios fundamentales del constructivismo pueden resumirse así:

El estudiante es considerado como el responsable último de su proceso de aprendizaje; y debe estar motivado a aprender pues es responsable consigo mismo en su propio proceso de aprendizaje. Igualmente el estudiante interpreta su experiencia desde sus propios conocimientos y es, en definitiva, el protagonista activo de su aprendizaje; aquí los contenidos previos son importantes pues es a partir de estos se construye, interpreta, la realidad. De esta manera, el sujeto cognoscente no es en ningún momento un sujeto pasivo, una jarra a la que hay que llenar de información; sino, por el contrario, una persona en continua actividad constructora de su aprendizaje (Ausubel, Novak, Henesian, 1983; Coll, 1990, 1998, Porlan, 1995; Cubero y Rodrigo, 1999; Orozco, 1997; Zambrano, 1997).

La concepción constructivista al considerar al sujeto como una persona activa y responsable de la construcción de su propio conocimiento, replantea la labor docente en la enseñanza. Ya no es el lugar de quien ostenta el poder de la omnisciencia, sino que es colaborador y orientador en este proceso. De esta manera, "la función del docente es engarzar (facilitar la relación no arbitraria y no al pie de la letra) los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado" (Coll, 1990). Función que no se limita a la mera adecuación de ambientes y actividades óptimas para que el estudiante realice su construcción; sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad (Díaz y Hernández, 1998).

La relación profesor – estudiante es de interacción; ambos están en continuo aprendizaje y enseñanza. El estudiante no es el objeto donde el sujeto (profesor) ejerce su acción sobre él, sino que es un sujeto autónomo que puede llegar a los objetos de conocimiento y ejercer su accionar en ellos guiado, claro está, por el profesor que es mediador entre el estudiante y los objetos de conocimiento o contenidos (Coll y Sole, 1987). Como se mencionó en la introducción, la presente investigación se centró en la función del docente y en las estrategias de enseñanza que este utiliza para facilitar el aprendizaje.

Sumado a esto, en el constructivismo los contenidos constituyen el conjunto de saberes o formas culturales que son esenciales para el desarrollo y socialización de los sujetos (Henao y colaboradores 1996, citado por Díaz y Hernández 1998). Coll (1987) los presenta como aquello sobre lo que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organizan las relaciones interactivas entre profesor y estudiantes – también entre estudiantes – que hacen posible que

éstos puedan desarrollarse, crecer, mediante la atribución de significados que caracterizan al aprendizaje significativo. Estos tendrían características como: *Tener un grado de elaboración* (Coll, 1990): Esto quiere decir que el estudiante no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar (Díaz y Hernández, 1998). *Son culturales:* Es decir, son el conjunto de construcciones sociales que son particulares a cada cultura.

Para el constructivismo, tanto el contenido como el docente y el estudiante no se encuentran desligados del contexto escolar, familiar y social pues la construcción del conocimiento en el aula es un proceso social y compartido. Este proceso no es, por ende, una práctica individual. Podría definirse entonces como un proceso de co-construcción o construcción conjunta (Vygostki, 1989; Baquero, 1996; Cubero y Rodrigo, 1999).

Muchos son los teóricos que se han caracterizado como constructivistas. El presente marco conceptual no abordó a cada uno de ellos con sus correspondientes postulados; abordó solamente la teoría del *aprendizaje significativo* de Ausubel, Novak y Hennesian. Como se ha mencionado anteriormente, esta perspectiva teórica sirvió de luz en el análisis de las estrategias de enseñanza que utilizaron los docentes en el área de la ética y los valores humanos.

1.2 LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El término de ***aprendizaje significativo*** es acuñado en 1963 por David Ausubel en su obra *Psicología del Aprendizaje Verbal Significativo*, quien lo utiliza para distinguirlo de los aprendizajes repetitivos o memorísticos. Un aprendizaje es significativo en la medida que sea posible relacionar los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto.

Ausubel, critica los modelos de enseñanza tradicionales que utilizan el aprendizaje repetitivo como su mejor estrategia, afirmando que éstos resultan poco eficaces para el aprendizaje de las ciencias. Para él, aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el estudiante ya sabe sobre aquello que se quiere enseñar. Propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llama «organizadores previos», una especie de puentes cognitivos o anclajes, a partir de los cuales los estudiantes puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos (Nieda y Macedo, 1997).

Las raíces del aprendizaje significativo, según Cesar Coll (1998), se encuentran en:

- El pensamiento de Rousseau, quien influyó en Claparéde, Rewey, Ferriéri, Montessori, Decroly, Cousinet, Freinet; quienes comparten el principio de autoestructuración del conocimiento, es decir, el estudiante como verdadero agente y responsable último de su

propio proceso de aprendizaje, como el verdadero artesano de su propia construcción (Coll, 1998).

- El concepto de Arousal (Hebb y Berlyne), hacia los años 60´s: La motivación por explorar, descubrir, aprender y comprender está presente en todas las personas en mayor o menor grado.
- Los postulados del aprendizaje por descubrimiento y el estudiante como adquisidor de sus conocimientos por sus propios medios, mediante el uso de su propia mente (Bruner, 1961; citado por Coll, 1998).
- Y no puede excluirse Piaget y sus planteamientos sobre la naturaleza y desarrollo de la inteligencia; y su principio fundamental de los métodos activos: "Comprender es inventar o reconstruir por reinvención" (Piaget, 1974; citado por Coll). Ausubel, Coincide con Piaget en la necesidad de conocer los esquemas de los alumnos, pero no comparte con él la importancia de la actividad y la autonomía. Rechaza también las ideas sobre los estadios piagetianos ligados al desarrollo como limitantes del aprendizaje, y considera que lo que realmente lo condiciona es la cantidad y calidad de los conceptos relevantes y las estructuras proposicionales que posee el estudiante (Nieda y Macedo, 1997).

El principio rector del aprendizaje significativo consiste en que la esencia del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe (Ausubel, Henesian, Novak, 1983). A continuación, se abordarán los postulados básicos del aprendizaje significativo sobre el sujeto que aprende, de los contenidos y del sujeto que enseña.

1.2.1 ¿En qué consiste el aprendizaje significativo?

La idea central del aprendizaje significativo consiste en que el estudiante pueda integrar en su red conceptual lo que ya conoce (esquemas previos) con la nueva información; una relación que sea significativa, no arbitraria y no al pie de la letra (Ausubel, Henesian, Novak, 1983). En el caso de la educación ética y de valores, no se pretende únicamente que los estudiante sepan de memoria y puedan mencionar los diferentes valores que se abordan en clase; se trata de ir más allá de la adquisición de tales valores, más allá de la generación reflexiva de conocimiento hacia la utilización de ese conocimiento en la vida práctica del estudiante encaminado a la transformación de realidades de manera que éstas sean más humanas, justas y sabias (Hortal, 1994).

La teoría del aprendizaje significativo retoma los principios fundamentales del constructivismo y plantea ciertos requisitos para el sujeto que aprende, que enseña, y para los contenidos de la educación.

1.2.2 Concepción del sujeto que aprende

El aprendizaje significativo presupone que el estudiante manifiesta una actitud de aprendizaje significativo, es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva (Ausubel, 1961; citado por Ausubel, Hanesian y Novak, 1983).

Un aprendizaje no será significativo si el estudiante no está motivado, interna y/o externamente, a tener tales aprendizajes; para ello su motivación debe ir más allá de la consecución de logros académicos; hacia su propio crecimiento y bienestar social. Si la motivación es por el logro, entonces el estudiante tendrá una actitud que no es apta para el aprendizaje significativo, porque utilizará un enfoque estratégico, es decir, dirigido al intento de alcanzar el máximo rendimiento posible en la realización de una tarea mediante la planificación cuidadosa de las actividades del material; o un enfoque superficial, es decir, aquellos que solo dan un "vistazo" a la nueva información y promueven aprendizajes memorísticos repetitivos. Abordar el conocimiento con este tipo de enfoque no le permitirá al estudiante el alcanzar aprendizajes que le sean significativos, para los cuales se requiere un enfoque profundo, que es aquella disposición a realizar aprendizajes altamente significativos, en donde el estudiante intenta profundizar al máximo en su comprensión y explorar las posibles relaciones e interconexiones con conocimientos previos y experiencias personales (Coll, 1998).

Ahora bien, no es suficiente la motivación; se requiere del estudiante la capacidad para relacionar de manera significativa sus esquemas o conocimientos previos con la nueva información. Esto es, que la nueva información sea ubicada de manera sustancial dentro de la red enmarañada de conocimientos. Esto puede hacerse de manera subordinada cuanto la nueva información es ubicada dentro de un concepto más general. De manera supraordinada, cuando la nueva información es un concepto más general que incluye y organiza los esquemas previos dentro de él. O de manera combinatoria, cuando la nueva información se organiza al mismo nivel de otros conocimientos.

Sumado a lo anterior, el estudiante debe poseer una estructura cognoscitiva acorde con la nueva información, y debe poseer adecuadas estrategias de aprendizaje; estrategias que no se limiten a lo mnemotécnico, es decir, al aprendizaje repetitivo; sino que accedan a la adquisición, la recuperación, la aplicación y la transferencia del conocimiento. De esta manera, el estudiante estará en capacidad no solo de rendir cuentas por cuánto sabe (o mejor, cuánto ha memorizado), sino además, de qué sabe, cómo lo sabe, cómo utilizarlo y cómo aplicarlo a la vida práctica.

1.2.3 Concepción del contenido que se enseña – aprende

Es indispensable que el material de enseñanza - aprendizaje sea estructurado, organizado, tenga una lógica interna, sea coherente, que las relaciones entre sus elementos no sea confusa, que posea un significado en sí mismo y que esté acorde con la estructura cognoscitiva del sujeto que aprende (Ausubel, Henesian y Novak, 1983. Benavides y Colaboradores, 1996. Díaz y Hernández, 1997. Coll, 1998). Además, que la naturaleza del contenido permita la promoción de aprendizajes significativos.

Aplicando este principio a la enseñanza de la ética y los valores, se debe enseñar y aprender contenidos que no se desliguen del contexto cultural, político, económico, social, familiar y emocional de los estudiantes. Un contenido que se adapte y que retome microrealidades (aula, relaciones entre pares), mesorealidades (cafetería, personal de la institución, familia) y macrorealidades (barrio, comuna, ciudad, departamento, país, continente, mundo), realidades

en donde el estudiante deberá ejercer su accionar, y un aprendizaje significativo que busca que este accionar sea construido y ejercido en pro del bienestar colectivo e individual.

1.2.3.1 Los contenidos en la enseñanza de la ética y los valores

Para responder la interrogante: ¿qué se entiende por una educación ética y de valores humanos? Primero se hace necesario definir qué es la ética. Hortal (1994), la define como: "la ciencia que se encarga de reflexionar sobre la dimensión moral de la vida humana". Y lo moral se encuentra definido como aquellas formas en que los seres humanos viven y se comportan. Lo moral forma parte de la cultura, del modo de vivir y de entender la vida que tiene una sociedad. Los modos de vida tienen una dimensión moral que se refleja en las costumbres, instituciones, en los modos de hablar y de pensar, etc.

Estudiar la ética y los valores humanos, es reflexionar activamente sobre lo que los seres humanos hacen o dejan de hacer para vivir humanamente. Pero no es reflexión pasiva en el sentido que se quede en pensamientos idealistas de cambiar al mundo, o de encontrar un mundo con crisis de valores y poder argumentarlo basándose en un contenido adquirido; es ir más allá de ésto y poder, por medio de esa reflexión y generación de conocimiento ético, alcanzar la transformación personal que resulten en beneficio tanto individual como colectivo.

Es así como la ética no es un saber puramente teórico, pero tampoco es puro practicismo moral. La ética es un saber de esencia teórico – práctica. La ética busca ante todo esclarecer, sistematizar y fundamentar los conocimientos acerca de la moral, de lo que hacen

los humanos para vivir humanamente (valga la redundancia). Este esclarecimiento no se busca por simple placer intelectual, sino como contribución orientadora de la praxis moral. El conocimiento ético tiene una relación intrínseca y vinculante con la praxis moral. Si se acepta, por ejemplo, que la libertad es condición de posibilidad de la vida moral, no se puede querer por una parte que alguien se comporte moralmente y privarle a la vez de la libertad para hacerlo. Esto sería intelectualmente incoherente, no moralmente honrado quien lo hace a sabiendas. Los conocimientos éticos tienen consecuencias no sólo sobre nuestra vida intelectual, sino también sobre nuestra vida moral, sobre la clase de personas que nos hacemos al comportarnos de acuerdo o en desacuerdo con ellos (Hortal, 1994). Lo que implica la enseñanza de una ética ligada al contexto de los estudiantes.

Es aquí donde el docente con sus estrategias de enseñanza juegan un papel sumamente importante; y donde la investigación tiene su relevancia para la psicopedagogía, la de explorar, analizar y proponer estrategias que promuevan aprendizajes significativos, en el sentido que se ha venido planteando, de lo ético desde el aula.

Más adelante, en el capitulo de la metodología, específicamente cuando se operacionaliza el instrumento de análisis en su categoría “Contenido”, se abordarán los indicadores de logro y las temáticas básicas del área de ética y valores para los grados 5 de primaria recomendados por el Ministerio de Educación Nacional.

Así como el aprendizaje significativo plantea ciertos requisitos para el sujeto que estudia y para los contenidos de enseñanza - aprendizaje, los tiene también para el sujeto que enseña.

1.2.4 Concepción del sujeto que enseña

El papel del profesor, como se ha dicho desde el principio, es el de funcionar como mediador en el proceso de aprendizaje del estudiante. No es aquel que "se las sabe todas" sino que igualmente aprende de la interacción con sus estudiantes. Quien ocupa el lugar del profesor o profesora debe saber que ocupa un sitio de mucha responsabilidad; pues es quien ha de dirigir, organizar y presentar las actividades de aprendizaje de manera significativa.

El sujeto que enseña debe tener ciertas características a nivel de las capacidades cognoscitivas, su personalidad, su estilo de enseñanza y la disciplina del ambiente escolar (Ausubel, Novak y Henesian, 1983).

A nivel cognoscitivo el profesor o profesora debe tener un conocimiento significativo y organizado de lo que enseña, así como competencias comunicativas que le permitan de adaptar el intercambio de las ideas al nivel intelectual y experiencial de sus estudiantes promoviendo aprendizajes productivos (no reproductivos o repetitivos) y retroactivos (reflexivos y transformantes sobre sí mismo y sobre la realidad externa). El profesor o profesora debe contar con cualidades como: La creatividad, la empatía, dinamismo, organización, comprensión, aceptación incondicional del estudiante, amablilidad y mucho compromiso con su labor como docente[1].

---

[1] Ausubel, Hennesian y Novak plantean, además de estas cualidades, otros requisitos como lo son el estilo de enseñanza, la disciplina, la congruencia. Aspectos que no se evaluaron en la investigación dada su naturaleza de análisis de las estrategias y no de las actitudes docentes; no obstante, estos planteamientos pueden constituirse en punto de partida de futuras investigaciones.

1.3 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Es importante recordar que en el presente trabajo de grado se enfocó en la investigación de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en el área de la ética y los valores, no desconociendo el rol del estudiante en su propio proceso de aprendizaje el cual intrinca propias estrategias de aprendizaje. Se hizo así con fines prácticos, pues se apuntó hacia un objetivo puntual alcanzable en el tiempo y posibilidades que se tuvieron en esta investigación. Igualmente, se deja abierto y allanado el terreno para la investigación de estrategias centradas en el estudiante.

Para iniciar es necesario realizar algunas aclaraciones importantes en cuanto a los términos de: Estrategia y táctica.

Estrategia: Son actividades planificadas, conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas, objetivos de enseñanza – aprendizaje. En otras palabras, las estrategias de enseñanza – aprendizaje son procedimientos generales que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea o contenido y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas. Las **Tácticas:** Son los procedimientos específicos, incluidos en las estrategias, para conseguir las metas de enseñanza – aprendizaje. Estas requieren de la puesta en acción de ciertas destrezas o habilidades que el profesor y el

estudiante poseen, muchas de las cuales no precisarán de grandes dosis de planificación y de reflexión a la hora de ponerlas en funcionamiento, debido a que gracias a la práctica y a los contenidos previos algunas de esas destrezas y habilidades se encuentran automatizadas (Valle, Barca, González y Núñez; 1999). En otras palabras, son las acciones que responden al cómo llevar a cabo una estrategia.

Hechas estas definiciones aclaratorias, se plantearán algunas de las diversas categorizaciones sobre las estrategias de enseñanza.

1.3.1 La clasificación de Díaz y Hernández

Díaz y Hernández (1998) presentan una clasificación de las estrategias de enseñanza – aprendizaje en tres categorías utilizando como criterio el tiempo en que se aplica la estrategia:

Preinstruccionales: Son aquellas que preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente.

Coinstruccionales: Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: Delimitación de la organización; estructura e interrelaciones entre dichos contenidos; y mantenimiento de la atención y motivación.

Posinstruccionales: Se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material.

En esta categorización puede entreverse que el criterio escogido para tal efecto ha sido el tiempo: Antes de..., durante..., y después de... Ahora bien, ¿es el tiempo un criterio suficientemente amplio para realizar una categoría que oriente el quehacer pedagógico?

El tiempo es importante en tanto que ubica – ordena el lugar y el momento en que una estrategia y táctica deben aplicarse de manera que favorezca el proceso de enseñanza – aprendizaje y no le obstaculice con estrategias y tácticas que desorienten al estudiante, al ser aplicadas en el momento inadecuado. Pero no resulta ser un criterio suficiente para una categorización que oriente el acto educativo del docente. No lo es en la medida en que educarse es mucho más que adquirir un conocimiento para lo cual tal categoría sería útil y si bien, el aprendizaje requiere conocimiento, este no podrá ser generativo (conocimiento que pueda usarse para interpretar nuevas situaciones, resolver problemas, pensar y razonar y aprender) a menos que los estudiantes no cuestionen y elaboren lo que se les dice, examinen la nueva información en relación con otra información y construyan nuevas estructuras de conocimiento (Resnick y Klopfer, 1996).

Otra propuesta categórica de estos autores, se basa en los procesos cognitivos implicados o requeridos en la aplicación de la estrategia – táctica.

Proceso cognitivo en el que incide la estrategia - táctica	**Tipo de estrategia - táctica de enseñanza**
Activación de los conocimientos previos	• Objetivos o propósitos • Preinterrogantes
Generación de expectativas apropiadas	Actividad generadora de información previa
Orientar y mantener la atención	• Preguntas intercaladas • Ilustraciones • Pistas o claves tipográficas o discursivas
Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas)	• Mapas conceptuales • Redes semánticas • Resúmenes
Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas)	• Organizadores previos • Analogías

Cuadro No. 1. Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo implicado según Díaz y Hernandez[2].

Una categorización por procesos cognitivos implicados resulta ser más satisfactoria que aquella que toma el tiempo como criterio de selección. Aún así, en la acción pedagógica, resulta poco práctica en el sentido de que los procesos cognitivos son un tópico que ha permanecido por lo general en los linderos de la psicología y poco ha incursionado en la pedagogía, de tal suerte que es un conocimiento que los profesores poco manejan.

Sumado a esto, los procesos cognitivos enunciados por los autores, se muestran ambiguos. Por ejemplo, ¿la activación de los conocimientos previos es un proceso cognitivo? O, ¿es un

---

[2] Tomado de: DIAZ B., Frida. HERNÁNDEZ R., Gerardo (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. McGraw Hill Interamericana editores. México.

proceso que implica a nivel cognitivo la atención y la memoria? Otro ejemplo, ¿promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender, es un proceso cognitivo? O, ¿es un proceso que requiere de la comprensión y la organización? En este sentido, podría decirse que tal categorización no es suficiente para dirigir la acción de enseñanza.

1.3.2 Juan Ignacio Pozo y su categorización por tipo de aprendizaje

Juan Ignacio Pozo (1990) ha elaborado una categorización de las estrategias de enseñanza de acuerdo al tipo de aprendizaje que promueven, bien sea: *Aprendizaje por asociación, o aprendizaje por reestructuración.* Su propuesta puede resumirse en el cuadro siguiente:

TIPO DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	FINALIDAD U OBJETIVO	TÁCTICA
Por Asociación	Repaso	Simple	Repetir
		Apoyo al repaso (Seleccionar)	Subrayar, destacar, copiar
Por Reestructuración	Elaboración	Simple (Significado externo)	Palabra – Clave, imagen, rimas y abreviaturas, códigos
		Compleja (Significado interno)	Formas analógicas, leer textos
	Organización	Clasificar	Formar categorías
		Jerarquizar	Formar redes de conceptos, Identificar estructuras, hacer mapas conceptuales

Cuadro No. 2. Clasificación de las estrategias de enseñanza por tipos de aprendizaje, según Juan Ignacio Pozo[3].

[3] Tomado de: COLL, Cesar. MARCHESI, Alvaro. PALACIOS, Jesús. (1990) Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la educación. Alianza Editorial. Madrid, España.

En cuanto a las estrategias asociativas: La más simple y al mismo tiempo la más estudiada es, sin duda, el repaso, consistente en recitar o nombrar los ítems una y otra vez durante la fase de adquisición. El repaso es sin duda una estrategia eficaz cuando los materiales carecen de significado, ya sea lógico o psicológico, en la terminología de Ausubel. En caso de que se trate de una tarea que requiera dominar el significado o la relación entre sus elementos, el aprendizaje asociativo será ineficaz y habrá que recurrir a estrategias de aprendizaje por reestructuración (Coll, Marchesi, Palacios, 1990).

Estas estrategias, de aprendizaje por reestructuración, sirven para conectar los materiales de aprendizaje con conocimientos anteriores, situándolos en estructuras de significado más o menos amplias.

Pozo las distingue en **elaboración** y **organización**.

Respecto a la *elaboración*, se afirma que ocupan un lugar de complejidad y dificultad de adquisición a medio camino entre las estrategias asociativas y la estrategia de reestructuración por excelencia que es la organización.

Divide, este autor, a la elaboración en dos: La simple y la compleja. La *simple*, se caracteriza por facilitar el aprendizaje de un material escasamente significativo – es decir, en el que los elementos que lo componen no están organizados – mediante una estructura de significado externa que sirve de apoyo o andamiaje al aprendizaje, sin proporcionarle por ello un nuevo significado. La *compleja*, en éstas la estructura externa pasa a ser asumida, al menos en

parte, por el propio material de aprendizaje. Aquí se trata de dar un nuevo significado a lo aprendido, de manera que se pueda relacionar lo nuevo con lo previo.

Las estrategias de *organización*, consisten en establecer, de un modo explícito, relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje. Mientras que en la elaboración se intenta facilitar la recuperación del material de aprendizaje, sin alterar el propio significado; en la organización se pretende precisamente facilitar su recuperación mediante un mayor número de conexiones o relaciones internas, es decir, dotar de un mayor significado a los elementos que componen ese material.

La forma más simple de organizar un material de aprendizaje es *clasificar* los ítems de modo ordenado. Sin embargo la clasificación no es sino la más simple de las formas de organizar un material. En realidad, toda clasificación debe acabar conduciendo a la elaboración de taxonomías o clasificaciones jerárquicas, es decir, que promuevan la organización del conocimiento de manera jerárquica en la red enmarañada de conceptos del estudiante (supraordinada, subordinada, combinatoriamente).

Esta categorización jerárquica - en tanto que asciende de nivel de complejidad, desde la repetición a la organización, siendo la primera la más simple – se ubica en el marco de la adquisición tal como Pozo lo ha argumentado. En tal sentido, esta categoría sirve para fortalecer este objetivo: Adquirir un conocimiento de manera sustancial y no arbitrariamente, de tal manera que se adquiera un aprendizaje significativo del material estudiado. Pero como se ha venido esbozando, la educación no radica solo en la adquisición de conocimiento pues

este conocimiento no se puede quedar en la mente del estudiante debe llevarlo al cuestionamiento y generación de nuevos aprendizajes encaminados a la transformación de realidades en la vida práctica.

Otro autor que ha postulado, lo que podría servir como una categorización de las estrategias de enseñanza ha sido Bloom, en su *Taxonomia de los objetivos de la educación* (Orlich, 1995).

1.3.3 La taxonomía de Bloom

La taxonomía de Bloom es jerárquica y contiene los siguientes niveles:

Conocimiento: Se refiere a la capacidad de recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos, esquemas, estructuras o marcos de referencia sin elaboración de ninguna especie, puesto que cualquier cambio ya implica un proceso de nivel superior. Requiere que el estudiante repita algún dato, teoría o principio en su forma original, como lo puede ser: a) *terminología:* palabras, términos técnicos, etc. b) *Hechos específicos*: fechas, partes de algo, acontecimientos, etc. c) *Convencionalismos*: formas de tratar ideas dentro de un campo de estudio, acuerdos generales, fórmulas. d) *Corrientes y sucesiones*: tendencias y secuencias. e) *clasificaciones y categorías*: clases, grupos, divisiones, etc. f) *Criterios:* para juzgar o comprobar hechos, principios, opiniones y tipos de conducta. g) *metodología:* métodos de investigación, técnicas y procedimientos. h) *principios y generalizaciones*:

abstracciones particulares para explicar, describir, predecir o determinar acciones. i) *teorías y estructuras*: evocación de teorías, interrelaciones de los principios y generalizaciones.

Comprensión: Se refiere a la capacidad de comprender o aprehender; en donde el estudiante sabe qué se le está comunicando y hace uso de los materiales o ideas que se le presentan, sin tener que relacionarlos con otros materiales o percibir la totalidad de sus implicaciones. El material requiere de un proceso de transferencia y generalización, lo que demanda una mayor capacidad de pensamiento abstracto. Requiere que el estudiante explique las relaciones entre los datos o los principios que rigen las clasificaciones, dimensiones o arreglos en una determinada materia, conocimiento de los criterios fundamentales que rigen la evaluación de hechos o principios, y conocimientos de la metodología, principios y generalizaciones. Son útiles el tipo de preguntas como : a) *Interpretación:* Identificar y comprender las ideas fundamentales en una comunicación o mensaje y sus interrelaciones. b) *Traducción:* Cambio de ideas de una forma de comunicación a otra paralela, siempre y cuando el significado se conserve. c) *Definición:* Construcción propia de una definición o idea de un término o concepto.

Aplicación: La información adquirida se utiliza en una situación concreta de manera que se le de solución a problemas planteados. Requiere el uso de abstracciones en situaciones particulares y concretas. Pueden presentarse en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados y pueden ser también principios, ideas y teorías que deben recordarse de memoria y aplicarse.

Análisis: Explicar cómo las diferentes partes de un proceso u objeto complejo se ordenan y trabajan juntas para lograr cierto efecto. Consiste en descomponer un problema dado en sus partes y descubrir las relaciones existentes entre ellas. En general, la eventual solución se desprende de las relaciones que se descubren entre los elementos constituyentes. Implica el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos de tal modo, que aparezca claramente la jerarquía relativa de las ideas y se exprese explícitamente la relación existente entre éstas.

El tipo de preguntas útiles son: a) *Análisis de elementos:* reconocer supuestos no expresados, distinguir entre hechos e hipótesis. b) *Identificación de relaciones entre los elementos*: conexiones e interacciones entre elementos, comprobación de la consistencia de las hipótesis con informaciones y suposiciones dadas. c) *Reconocimiento de los principios de organización de la situación problemática*: estructura explícita e implícita; reconocimiento de formas y modelos, técnicas generales utilizadas, etc. d) *Identificación de conclusiones y fundamentación de enunciados*.

Síntesis: Es el proceso de trabajar con fragmentos, partes, elementos, organizarlos, ordenarlos y combinarlos para formar un todo, un esquema o estructura que antes no estaba presente de manera clara. Requiere la reunión de los elementos y las partes para formar un todo: a) *Elaboración de un plan o conjunto de actos planeados*: habilidad para proponer formas de comprobar las hipótesis. b) *Desarrollo de conjuntos de relaciones para clasificar o explicar datos*. c) *Deducción de proposiciones y relaciones:* de un grupo de proposiciones

básicas o de representaciones simbólicas. d) *Construcción de un modelo o estructura* e) *Reordenación de las partes en una secuencia lógica*.

Evaluación: Se refiere a la capacidad para evaluar; se mide a través de los procesos de análisis y síntesis. Requiere formular juicios sobre el valor de materiales y métodos, de acuerdo con determinados propósitos así como la toma de decisiones sobre temas controvertidos y su justificación sobre la base de razones firmes. Incluye los juicios cuantitativos y cualitativos de acuerdo a los criterios que se sugieran: a) *Juicios en función de evidencia interna*: de exactitud lógica, consistencia o criterio interno. b) *Juicios en función de criterios externos*: criterios seleccionados; comparación de teorías, comparación de un trabajo con respeto a normas, etc.. Juicio argumentativo. Tiene que ver con valores.

Esta categorización nos ofrece un panorama más amplio sobre una educación que va más allá de la adquisición de conocimiento hacia la personalización y control del conocimiento. Los niveles de conocimiento y comprensión, podrían ubicarse en la adquisición en tanto que se busca que el docente proporcione actividades adecuadas para que el estudiante adquiera significativamente un conocimiento, pero sin cuestionar al autor o contenido. En la aplicación, análisis, síntesis y evaluación, se alcanza un nivel más avanzado en tanto que el estudiante debe poner en cuestión los planteamientos del autor o contenido de una manera argumentada, creativa y original. Mientras en la adquisición se privilegian procesos de abajo – arriba, del texto al estudiante; en la personalización y control, se privilegian los procesos de arriba – abajo, del estudiante al texto.

No obstante, esta categorización no abarca la transformación del conocimiento adquirido, personalizado y controlado, en comportamientos, actitudes, creencias evidenciados en la vida de quien se educa, de manera que se ejerzan cambios significativos en la esfera individual y social en pro del bienestar común. Sumando a esto, las categorías de Bloom hicieron parte de los sucesivos refinamientos de la psicología educacional asociacionista y conductista en la que se propuso jerarquías de objetivos o formas de aprendizaje; la cual ayudó a mantener viva la idea de que la educación consistía en algo más que la adquisición de hechos y asociaciones. Pero al tiempo, aísla al pensamiento y la resolución de problemas de las actividades principales: El pensamiento y el razonamiento no se convertían en el corazón de la educación sino en cololarios deseables, que muchos estudiantes jamás alcanzaban (Resnick y Klopfer, 1996).

1.3.4 La propuesta de Beltrán

La propuesta de este autor ha sido considerada por algunos teóricos como una de las más completas e interesantes clasificaciones de estrategias de enseñanza (Valle, Barca, González y Núñez, 1999). Los procesos implicados en el aprendizaje y que constituyen las metas de las diversas estrategias de enseñanza que propone Beltrán (1993) son los siguientes:

Sensibilización: Constituye el marco inicial del aprendizaje, y representa el contexto mental y afectivo del mismo. Está configurado por tres grandes procesos de carácter afectivo – motivacional, como son la motivación, la emoción y la actitud. Estas constituyen procedimientos para facilitar y optimizar este proceso inicial del aprendizaje.

Atención: Una vez creadas las condiciones afectivo – motivacionales, comienza la actividad propiamente dicha del aprendizaje. La atención es fundamental en este proceso pues de ella depende el resto de actividades relacionadas con el procesamiento de información. Pero no se trata únicamente de mantener la concentración en un tema específico, sino al mismo tiempo poder seleccionar la información relevante de la no relevante. La atención se ocupará de definir cuánta y qué clase de información llegará a la memoria.

Adquisición: El proceso de adquisición comienza con la selección o codificación selectiva, mediante la cual se consigue la incorporación del material informativo de interés para el sujeto. Una vez que el material ha sido atendido y seleccionado, el estudiante está en condiciones de darle sentido, es decir, de comprenderlo.

Personalización y control: Se trata de un proceso relacionado con las actividades y disposiciones que permiten asumir de forma personalizada, creativa y crítica el aprendizaje de nuevos conocimientos. Mediante este proceso, el sujeto explora nuevas fronteras de los conocimientos adquiridos, al margen de lo ya establecido y convencional.

Recuperación: Es un proceso que consiste en situar en la consciencia, recuperar y acceder al material almacenado en la memoria con el objetivo de resolver un problema. Tiene dos momentos claves: La búsqueda en la memoria y el proceso de decisión en donde se determina si la información recuperada es aceptada como respuesta.

Transfer: El aprendizaje no es solo adquirir conocimiento puesto que la información adquirida sirve muy poco sino se aplica a un fin determinado. En este sentido, el aprendizaje cumple la función de poder aplicar el conocimiento a determinadas situaciones. A este proceso de responder no sólo al estímulo original del aprendizaje sino a distintos estímulos semejantes al original se denomina transfer o generalización, lo cual constituye una de las capacidades más esenciales del aprendizaje.

Evaluación: La evaluación tiene como finalidad comprobar si el sujeto ha alcanzado los objetivos propuestos y, en este sentido, constituye el punto de contraste y confirmación de que el aprendizaje se ha producido y del grado en que se ha producido.

Esta propuesta de clasificación de las estrategias de enseñanza abarca muchos otros procesos cognitivos y metacognitivos que los autores anteriores no han considerado como la motivación, la emoción, el afecto, la crítica, la actitud de mente abierta, el control de impulsos entre otros. Igualmente, viene a reafirmar la idea de que el aprendizaje no solo es adquirir un gran cúmulo de información, sino que siendo este el primer paso del aprendizaje se debe avanzar hacia el poder aplicar esa información a resolver problemas que situaciones específicas puedan plantear. No obstante, el aprendizaje no se debe limitar a aplicar la información o material adquirido a situaciones concretas, pues de esta manera el conocimiento no avanzaría dado que simplemente se convierte en un ciclo repetitivo entre adquisición y aplicación, pero siempre aplicando el mismo contenido. Se trata entonces de generar nuevo conocimiento a partir de estos dos procesos, el ciclo sería dinámico, interactivo, recíproco: Adquisición – aplicación – generación de nuevo conocimiento – adquisición – aplicación – generación. Tal es la propuesta por objetivos de la educación.

1.3.5 Una Categorización por Objetivos de la Educación

Tomando como base las anteriores categorizaciones y adaptaciones a planteamientos de Beltrán (1993) se realizará una propia propuesta que se sintetiza en el siguiente cuadro:

OBJETIVO A ALCANZAR	NIVEL DE DESARROLLO	PROCESOS IMPLICADOS	ESTRATEGIAS	TÁCTICAS
Adquisición de conocimiento	Simple	Retención, Comprensión, transformación del contenido	Repetición	Subrayado, palabras claves, escribir, verbalizar, releer ideas principales
	Compleja		Inferencia Selección Organización	Analogías, razonamiento predictivo, causa – efecto mapas conceptuales, redes semánticas, ilustraciones, organizador previo, resúmenes escritos
Personalización y Generación de conocimiento	Personalización del conocimiento	Critica argumentativa, Originalidad, creatividad,	Superar visiones convencionales, analizar la información, sintetizar como:	Ensayos, dar juicios argumentando, criticar, desglosar Y fragmentar la información. Ponencias, estados del arte, investigación, compilación
	Generación de conocimiento propio			
Aplicación y Transformación De la realidad	A nivel de la Vida Cotidiana	Generalización Extrapolación Abstracción	Discriminación Clasificar	Analizar otros sistemas Replicar
	A nivel Científico			

Cuadro No.3. Clasificación de las estrategias de enseñanza por objetivos de educación

En esta propuesta se diferencian 3 objetivos principales hacia los cuales debe apuntar la educación:

La adquisición del conocimiento: Se busca la incorporación del nuevo contenido en la red conceptual del sujeto de una manera significativa pero sin ir más allá de planteamiento del mismo (Beltrán,1993; Ochoa, 2000). Las estrategias que apuntan hacia este objetivo son diversas y múltiples. La mayoría de los autores se centran aquí. Aquí se ven inmersos procesos como la comprensión, la retención y la transformación del material; procesos que se vinculan en los subniveles de este objetivo: La adquisición simple y la compleja. Con relación a la primera, se privilegian las estrategias repetitivas en las cuales son útiles tácticas como: Subrayado, palabras claves, verbalizar, releer ideas principales. A este nivel, la información simplemente se repite desde el autor o texto mismo. No hay todavía una elaboración que organice o le de sentido a lo que se está aprendiendo. Este es el primer paso en el proceso del aprendizaje significativo. En el segundo subnivel, el complejo, se busca que la información no sea tan solo repetida sin sentido; aquí se debe organizar la información y para ello se le debe transformar el contenido pero sin cuestionar, criticar o lanzar una posición propia frente a los planteamientos del autor o texto. Se privilegian estrategias como la inferencia, la selección y la organización; cuyas tácticas pueden ser: Analogías, razonamiento predictivo, causa – efecto, mapas conceptuales, redes semánticas, ilustraciones, organizadores previos, resúmenes escritos. Entre estas tácticas la que resulta ser organizadora por excelencia es la organización del material de aprendizaje por medio de los mapas conceptuales.

La educación no puede quedarse en este objetivo, el de solo adquirir conocimiento. El segundo objetivo hacia el que debe apuntar el acto educativo es el de la *personalización y generación de propio conocimiento.*

Personalización y generación de propio conocimiento: Habiendo adquirido significativamente el contenido, se busca aquí que este sea cuestionado, criticado y que el estudiante plantee su propia posición frente a los planteamientos del autor o contenido. Un cuestionar, reflexionar que le lleve a generar su propio conocimiento de manera argumentada. Así el estudiante puede generarse hipótesis, confrontarlas con el autor, dando origen a conflictos de los cuales pueden surgir críticas o aportes a la información (Ochoa, 2000).

Se vinculan aquí procesos como la originalidad, el sentido crítico, la auto-regulación; estrategias que promuevan la superación de visiones convencionales, análisis y síntesis de la información. Son útiles las tácticas como: Ensayos, dar juicios argumentando, criticar, desglosar la información.

Se distinguen dos niveles en este objetivo: La *personalización*, en donde el estudiante debe apropiarse del conocimiento adquirido, hacerlo suyo, empoderarse del mismo. Y la *generación* del propio conocimiento, lo cual es posible cuando el estudiante ha logrado controlar lo adquirido, es decir, tener un buen manejo del mismo. No es solo que el estudiante maneje el conocimiento, sino que con base en este produzca, construya su propia posición ante el conocimiento en su proceso de aprendizaje significativo.

El tercer objetivo, **La aplicación y transformación de la realidad:** Se busca aplicar el conocimiento a las diferentes facetas de la vida individual y colectiva. Es aquí donde se pretende que el estudiante haga uso del conocimiento adquirido, personalizado y generado para transformar realidades tanto a nivel individual como a nivel colectivo en busca de aquella sociedad que se anhela y que es el ideal de la ética y los valores humanos; no diciendo con esto que solo sea de la ética; las ciencias físicas, naturales y sociales deben integrarse en el acontecer educativo.

Se distinguen dos subniveles en este objetivo: 1) *La aplicación y transformación de realidades a nivel de la vida cotidiana*, donde los estudiantes puedan aplicar el conocimiento a cada faceta de su vida diaria. En el caso de la ética, los estudiantes en este nivel de la educación pondrán en práctica el conocimiento ético, para hacer o dejar de hacer algo con el fin de vivir humanamente a nivel individual y colectivo; bien sea en la tienda escolar, en las relaciones interpersonales en el descanso, en las interacciones en el aula, etc. 2) *La aplicación y transformación de realidades a nivel científico:* Este nivel involucra el conocimiento que se sujeta a la rigurosidad científica en ámbitos que involucran niveles académicos superiores tanto en la generación de nuevo conocimiento como en su aplicación para transformar ciertas realidades de la ciencia social como natural y exacta.

A continuación se hará referencia a los estudios realizados en el área de la investigación de la enseñanza de la ética y los valores para abrir paso a la parte metodológica de la investigación.

2. ESTUDIOS REALIZADOS

Los planteamientos del aprendizaje significativo se postulan como una propuesta psicopedagógica que dilucida el proceso educativo en sus dimensiones ***teórico – explicativa*****:** dirigida a proporcionar modelos interpretativos de los procesos de cambio en el sujeto provocados por las situaciones educativas. ***Proyectiva o tecnológica*****:** dirigida al diseño de situaciones educativas que aspiran a promover unos determinados procesos de cambio que favorezcan el desarrollo de la persona y de su grupo dentro de un contexto particular a nivel mental, espiritual, afectivo y social. ***Práctica o aplicada*****:** integra los elementos anteriores con el fin de aportar soluciones a los problemas planteados por la puesta a punto y la realización de actividades educativas, cuya finalidad está dirigida a lograr una práxis educativa coherente con las propuestas teóricas formuladas (Coll y Sole, 1993; Ochoa 2000).

Desde esta postura teórica se han realizado innumerables investigaciones que dan cuenta de los procesos implicados en el acto educativo en donde no solo se logre la adquisición de conocimientos a nivel conceptual; sino que estos puedan integrarse coherentemente en la vida cotidiana de los sujetos que aprenden, el aprendizaje significativo aplicado a la pedagogía de las ciencias. En este campo se han propuesto diversas estrategias de enseñanza de las ciencias en el contexto escolar; propuestas que buscan el acercamiento

significativo a nivel teórico – práctico de los estudiantes y docentes al contenido de enseñanza (Pozo y Gómez, 1998).

Lamentablemente estas propuestas no abarcan la totalidad de la enseñanza de las ciencias. La realidad muestra que la mayoría de las investigaciones sobre el aprendizaje significativo aplicado a la enseñanza de las ciencias ha predominado en las físicas y naturales, y muy poco, realmente muy poco, se ha incursionado en el terreno de la pedagogía de las ciencias sociales (Gómez, 1992).

Se encuentra con facilidad la investigación a nivel de las estrategias de enseñanza en las ciencias físicas como la matemática, la física: Brincones y Otero (1987), Alzate (1995), Chrobak (1997), Pozo (1987), Pozo y Gómez (1998), Reinoso (1998), Canaval y Cuchala (2000). En las ciencias naturales como la química, la biología: Se encuentran los estudios de: Pozo y Gómez (1998), García (1997), Aguaded, Alanis (2000).

Pero la educación no involucra solo aquellos contenidos provenientes de las ciencias exactas; también aquellos que aporta la ciencia social. En el área de las ciencias sociales se ha investigado en contenidos de español, geografía e historia: Yus (1988), Guio (1992), (Carretero, 2001) pero ha dejado a un lado la pedagogía de la ética y los valores humanos[4].

---

[4] La mayoría de los trabajos realizados en cuanto a la ética están relacionados con el desarrollo moral y no con las estrategias de enseñanza desde el aprendizaje significativo. En el desarrollo moral se destacan los trabajos de Piaget, 1987; Habermas, Kohlberg ,1989.

No se quiere entrar a cuestionar los motivos de esta ausencia investigativa y por ende de propuestas psicopedagógicas en el campo de las estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo de tal contenido. No obstante, no deja de ser un cuestionamiento inquietante que moviliza el deseo de explorar propuestas psicopedagógicas de las estrategias de enseñanza que promuevan y posibiliten aprendizajes significativos de un contenido de trascendental importancia en la construcción de la sociedad como lo es la ética y los valores humanos.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A la luz de la teoría del aprendizaje significativo, ¿qué nivel de Significatividad presentan las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de grado quinto de primaria en el área de ética y valores?

4. OBJETIVOS

3.1 General

Analizar las estrategias de enseñanza utilizadas por docentes de ética y valores del grado 5 de básica primaria a la luz del aprendizaje significativo.

3.2 Específicos

- Explorar las concepciones que tienen los docentes en torno al contenido de enseñanza, al sujeto que aprende, a su función docente, a las actividades de clase y refuerzo, a la propuesta curricular y proceso de enseñanza – aprendizaje de la ética y los valores.
- Observar las estrategias utilizadas por los docentes en la práctica del aula.
- Analizar las concepciones de los docentes a la luz del aprendizaje significativo.
- Analizar las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes a la luz del aprendizaje significativo.
- Correlacionar las concepciones de los docentes y sus estrategias utilizadas en la práctica del aula.

5. JUSTIFICACIÓN

La exploración de las estrategias de enseñanza de ética y valores, se enmarca en el campo de la psicología aplicada a los contextos educativos. La cual se vería fortalecida a nivel teórico por los datos y resultados que arroje una investigación de este tipo; no solo en el sentido que ofrece una recolección y categorización de las diversas estrategias de enseñanza propuestas por los teóricos; sino que además este campo se vería enriquecido con las estrategias de enseñanza que puedan encontrarse significativas en la práctica docente de la ética y valores. Por otra parte, ningún esfuerzo investigativo que contribuya a estructurar los procesos interactivos que configuran los espacios de enseñanza – aprendizaje, estará por demás, siempre que apunte a promover el aprendizaje y la enseñanza significativa por parte de estudiantes y docentes.

Relevancia social, si se entiende la educación como un proceso social en el cual la enseñanza juega un papel sumamente importante y a la ética y valores como un contenido indispensable en la cimentación de conocimiento que apunte a la formación de ciudadanos autónomos, responsables y comprometidos en la construcción de la sociedad. Desde esta perspectiva, urge, entonces, la exploración, descripción y análisis de estrategias de enseñanza que apunten hacia el alcance de aprendizajes significativos de los contenidos de la ética y valores; y a partir de allí, proponer nuevas luces en el diseño e implementación de las mismas.

6. METODOLOGÍA

6.1 Tipo de investigación

El presente trabajo consistió en un estudio exploratorio descriptivo sobre las estrategias de enseñanza que utilizaron 5 docentes del área de ética y valores en el grado 5 de básica primaria, en la ciudad de Santiago de Cali. Por su naturaleza se postula como una investigación no experimental puesto que no se manipulan variables ni hay asignación aleatoria de la muestra así como tampoco de las condiciones naturales, por lo que el diseño es de campo, es decir, que la observación se desarrolla en contexto natural para luego ser analizadas a fin de descubrir las variables significativas en la situación.

Este tipo de estudios se caracteriza porque explora los fenómenos expost – facto, y su objetivo es describir las relaciones e interacciones entre las variables de carácter sociológico, psicológico y pedagógico en las estructuras sociales reales. Para lo cual se observa la situación social e institucional y luego se examinan las relaciones entre actitudes, valores, percepciones y conductas en los individuos y de los grupos, además, no existe manipulación de variable dependiente (Rodríguez y Cols, 1996).

6.2 Población y muestra

Se trabajó con un único grupo en el cual se encuentran 3 docentes de colegios públicos y 2 docentes de colegios privados de la ciudad de Cali, para una muestra de 5[5] docentes. Se tuvo en cuenta en la selección que fueran colegios en donde los docentes tuviesen en cuenta el área de ética y valores como un área específica y no mezclada con religión y moral, o comportamiento y urbanidad. 3 de los colegios pertenecen a la zona sur de la ciudad y 2 a la zona norte todos en estrato 3, no se seleccionó aleatoriamente la muestra, se realizó la visita a los colegios y en aquellos que tenían el área de ética y valores como un componente curricular específico se solicitó la participación de los docentes.

6.3 Procedimiento

El análisis de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en el área de ética y valores, fue el objetivo de la investigación. Para ello, se realizó la recolección de datos a través de la entrevista semiestructurada con los docentes y la observación de dos de sus

---

[5] Por motivos de tiempo y sobretodo económicos, se tuvo que forzar la presentación del trabajo de grado con esta muestra, no queriendo decir con esto que no haya sido valioso el proceso y mucho menos que la muestra no sea significativa para los objetivos propuestos. Por otra parte, el instrumento creado no busca estandarizar una muestra, ni mucho menos; así es útil 5, 10, 20 o 100 docentes, ya que cada uno es un ser particular imposible de estandarizar (además, no se anhela una educación estandarizada, eso sería ir en contra de todo postulado del aprendizaje significativo). Es útil al momento de ver fortalezas y debilidades de las estrategias dentro del contexto del aula a la luz de los postulados de la teoría del aprendizaje significativo. Postulados que guían el saber – hacer docente dentro del abanico de posibilidades que estos poseen sumando a su creatividad, experiencia, etc. La teoría aporta a ese saber – hacer, una manera de potencializarlo para hacerlo significativo desde las estrategias de enseñanza – aprendizaje.

clases de ética y valores. Se observó toda la clase, siendo el tiempo de duración de la observación relativa a cada una de ellas.

Los datos se registraron haciendo uso de instrumentos de grabación: Filmadora y Grabadora.

Posterior a la recolección y registro de los datos a través de la entrevista y la observación, se procedió al análisis de la información. En esta parte, el marco de referencia teórica sobre el aprendizaje significativo sirvió de guía y base para el análisis de las estrategias de enseñanza que tuvo un carácter más cualitativo que cuantitativo. El análisis condujo a determinar el nivel de Significatividad de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en el área de ética y valores, para lo cual se utilizó un instrumento diseñado para tal fin, a continuación se explica el procedimiento y las categorías de análisis.

6.1.1 Operacionalización de los niveles de significatividad y categorías de análisis

Para el análisis de las entrevistas y de las 2 observaciones se definieron tres niveles de significatividad: Nula, media y alta significatividad; con base en las siguientes categorías: Contenido, conocimiento previo, participación del estudiante, tipo de preguntas utilizadas por el docente, actividades de clase, secuencia de clase, actividades de refuerzo o tareas, propuesta curricular y proceso de enseñanza – aprendizaje de la ética y los valores. Definidas como sigue:

6.1.1.1 Contenido

Esta categoría hace referencia al tipo de temática a tratar en la clase. Para la investigación, se espera que el contenido se encuentre relacionado con los indicadores que la ley general de educación ha estipulado para el área de ética y valores humanos del grado 5 de primaria, puesto que constituyen los lineamientos mínimos para que el docente aborde su clase. Estos son:

- "Identifica diversas maneras de enfrentar los conflictos que se le presenten en sus relaciones cotidianas, las analiza y jerarquiza, basado en criterios de justicia.
- Participa en discusiones y debates con actitudes propositivas, constructivas y dialogantes y reconoce los valores y razones del otro aún en los disensos.
- Asume compromisos con los problemas de su entorno en defensa de los derechos humanos fundamentales, como contribución a una sociedad justa.
- Expresa el reconocimiento de la dignidad del otro y de su derecho a existir en su diferencia, mediante el respeto y el aprecio.
- Examina sus actitudes y comportamientos en términos de las implicaciones que puedan traer para otros y para sí mismo y actúa en justicia y respeto.
- Tiene en cuenta y discute puntos de vista de compañeros y personas de autoridad para analizar las normas ya establecidas y construir otras que busquen regular la vida en común, en condiciones de equidad para todos.

- Propicia el cumplimiento de las normas y juzga los actos derivados de su aplicación, en función del valor que las fundamenta y la intención que se encierra en las mismas.
- Reconoce su responsabilidad y acepta las consecuencias por las transgresiones de las normas.
- Acepta o asume constructivamente el ejercicio, la entrega y el reconocimiento de liderazgo, a favor de la práctica democrática dentro de los grupos.
- Reconoce y asume una actitud de respeto y valoración de las personas, independientemente de sus convicciones, diferencias socieconómicas, culturales, de género, religión, etnia, procedencia geográfica, capacidades y limitaciones.
- Descubre, comprende y valora la riqueza de las culturas de los pueblos indígenas y de las comunidades afrocolombianas.
- Reconoce el efecto de discriminador y deshumanizante de cierto lenguaje que se emplea en la vida cotidiana y en dichos, chistes, refranes, canciones.
- Llega a concertaciones sobre interés general capaz de articular los intereses particulares que están en juego en un conflicto cercano a su cotidianidad.
- Identifica sus errores y fracasos, los acepta y construye desde ellos nuevas oportunidades en su vida".

Se pueden extraer temáticas relacionadas con estos indicadores, entre otras, como: Tolerancia, respeto, justicia, honestidad, responsabilidad, entre otros. Así como el Ministerio de Educación Nacional ha dado unos lineamientos generales para los indicadores de logro en

el área de ética y valores, lo ha hecho también con las temáticas generales que se deben tener en cuenta en el currículo de esta área, y son las siguientes:

> ***"Conciencia, confianza y valoración de sí mismo:*** Esta área comprende dos aspectos: El cognitivo, relacionado con los avances en el conocimiento de sí mismo y de los otros, las cuales se relacionan con las capacidades cognoscitivas de los estudiantes y las interacciones sociales que mantienen y que se espera sean cada vez más ricas y diferenciadas; el otro aspecto, referido a la valoración o enjuiciamiento que se hace de ese conocimiento. El autoconcepto está en función de la interacción con los demás y de la actitud de los otros significativos.
>
> ***Autorregulación:*** Se presenta como un estructura organizativa fundamental tanto del desarrollo cognitivo como del desarrollo social. Se entiende como la capacidad de formular un plan de acción propio, de proyectar, orientar y supervisar la conducta personal desde el interior, y de adaptarla de acuerdo con el cambio de las circunstancias.
>
> ***Autorrealización, proyecto de vida buena y búsqueda de la felicidad:*** Aquí la función de la escuela es la de ayudar a clarificar caminos para que de manera autónoma cada estudiante opte por el que considera su proyecto de vida, sin olvidar la responsabilidad de cada uno para construir un mundo mejor, más humano y respetuoso de la dignidad humana.

Ethos para la convivencia: La convivencia social se basa en el reconocimiento, respeto y disfrute de las diferencias, tanto de orden biológico: raza, etnia, sexo, como culturales: ideas políticas, religiosas, estéticas. Así mismo, supone el reconocimiento de una normatividad de tipo universal compartida por todos, que posibilite la vida en común y que tenga como eje central la justicia y la dignidad humana. Es necesario, entonces, la creación de espacios de diálogo, participación, cooperación y reciprocidad en la convivencia cotidiana.

Identidad y sentido de pertenencia: Es papel de la escuela apoyar los procesos de construcción individual y social de identidades, que frente a una sociedad fragmentada, se traduce en problemas de identidad y en las formas tan dispares y contradictorias de entender nuestro sentido de pertenencia. La educación ética y moral debe apoyar a aclarar nuestro proyecto ético, abordando las diferentes tradiciones que nos han permitido construirnos como entidad social y como individuos.

Sentido crítico: La formación del espíritu crítico, está ligada con la búsqueda y el cuestionamiento permanente que el ser humano debe tener frente al mundo que lo rodea. Esa sana desconfianza e incorformismo frente a lo dado son parte de las mentalidades antidogmáticas, flexibles, dóxicas, que se busca formar en los estudiantes.

Capacidad creativa y propositiva: Está ligada con la posibilidad de ver las cosas de una manera novedosa, no convencional, de producir ideas originales y adecuadas, de enfrentarse a nuevos retos, a la incertidumbre, de crear y proponer nuevas alternativas, independientemente de las influencias sociales. De imaginarse nuevas formas de concebir el mundo y la vida.

Juicios y razonamiento moral: El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlo en una jerarquía lógica. Se busca entonces espacios donde el estudiante pueda razonar frente a la rectitud de las acciones morales, elaborar juicios sobre lo que es correcto e incorrecto. Igualmente se espera que poco a poco el estudiante vaya siendo capaz de asumir posturas cada vez más autónomas frente a estos juicios, sea capaz de criticarlos, para luego llegar a elaborar razonamientos y juicios propios, a la luz de criterios cada vez más universales.

Sentimientos de vínculo y empatía: La comprensión del ser humano como sujeto que además de racional es sujeto de pasiones y emociones, lleva a la necesidad de incorporar esta dimensión en la formación ética y moral, como elemento fundamental para la comprensión del papel que ellas juegan en las acciones morales. La educación en los sentimientos morales (resentimiento, culpa, indignación, solidaridad, entre otros) deberá tener como objetivos el lograr que los estudiantes reconozcan sus propios sentimientos y los que pueden sentir

los otros, se sensibilicen frente al dolor y la humillación ajena, y reaccionen frente a las injusticias sociales.

Actitudes de esfuerzo y disciplina: La escuela debe tener como propósito el ayudar a formar en los estudiantes hábitos de estudio y de trabajo, lo cual supone la conciencia de que lograr una meta implica recorrer un camino, camino que estará marcado por el esfuerzo y la dedicación, y en ocasiones por el sacrificio. La escuela debe afianzar la idea de que lo que se desea hay que trabajarlo y que bien merece la pena el esfuerzo, ya que no hay mayor satisfacción para el ser humano, que aquello que se alcanza con el trabajo, la persistencia y el esfuerzo propio.

Formación ciudadana: Esta labor debe estar orientada hacia la formación de subjetividades democráticas y el fortalecimiento de los espacios públicos escolares. Se deberá desarrollar en los estudiantes la autonomía y el juicio político que les permitirá participar de manera activa en los asuntos colectivos, tanto en su comunidad escolar como en ámbitos más amplios. La formación ciudadana se ocupa, entonces, de construir con los estudiantes la conciencia de la responsabilidad que cada uno tiene en la construcción del destino que como seres humanos todos compartimos.

Competencias dialógicas y comunicativas: Estas competencias tienen que ver con una actitud de apertura hermenéutica hacia el otro, de interés por

comprender el sentido de su discurso, y de incorporar lo del otro a la propia comprensión del mundo. Se fundamenta también en el convencimiento de que el diálogo es un rico encuentro de saberes, valores, resignificaciones y una gran posibilidad de crecer conjuntamente y ampliar los horizontes de nuestros pequeños mundos. En este sentido, se debe hacer énfasis en la complejidad de los conflictos éticos de la vida cotidiana, lo cual exige un reconocimiento a la pluralidad de culturas y criterios morales que allí se expresan.

Consciencia de sus derechos y responsabilidades: Uno de los propósitos fundamentales de la escuela es el de formar sujetos concientes del valor de la dignidad humana y de los derechos y obligaciones que se derivan de este valor universal. Individuos conscientes de la importancia de respetar y hacer vivo este valor supremo. Sujetos de derechos, conocedores y defensores críticos de la legislación que los cobija y los protege como seres humanos y como miembros de una colectividad, derechos recogidos en la declaración de los Derechos Humanos y que tienen un carácter universal" (Mineducación, 1998; 73 – 85p).

6.1.1.2 Conocimientos previos

Esta categoría concierne aquellas ideas previas que tiene el estudiante con relación al contenido de clase y que constituyen el principio rector del aprendizaje significativo que consiste en que las ideas expresadas simbólicamente sean relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe. Es el punto de

partida para el aprendizaje, lo que sabe el estudiante confrontado de manera significativa, no arbitraria, con la nueva información; de tal modo que el estudiante pueda darle un lugar al nuevo conocimiento en su red enmarañada de conocimientos y elabore los cambios conceptuales, actitudinales - comportamentales (sobre todo en esta área de la ética y los valores), y procedimentales que surjan del aprendizaje significativo del material.

6.1.1.3 Participación del estudiante

Concebir al estudiante como un sujeto pasivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje no es un postulado que pertenezca a la teoría del Aprendizaje Significativo, ni a ninguna teoría constructivista, pues como se ha mencionado anteriormente, desde esta perspectiva el estudiante es considerado como el responsable último de su proceso de aprendizaje; y que interpreta su experiencia desde sus propios conocimientos y es, en definitiva, el protagonista activo de su aprendizaje.

Teniendo el estudiante un lugar activo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, el docente cumplirá una función de orientador de este proceso; función que no se limita a la mera adecuación de ambientes y actividades óptimas para que el estudiante realice su construcción; sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Una actividad en donde se deben privilegiar en la clase por parte del estudiante procesos como la reflexión, la dialéctica, el debate, la argumentación; procesos indispensables también

para estar a tono con los indicadores de logro estipulados por el Ministerio de Educación Nacional.

Se entiende como dialéctica al término acuñado por el filósofo alemán Georg Wilhelm Friedrich Hegel, quien aplica el término a su sistema filosófico. Hegel pensaba que la evolución de las ideas se produce a través de un proceso dialéctico, es decir, un concepto (Tesis) se enfrenta a su opuesto (Antítesis) y como resultado de este conflicto, se alza un tercero, la síntesis. La síntesis se encuentra más cargada de verdad que los dos anteriores opuestos. (Bréhier, 1988). De esta manera, se busca que el estudiante en el proceso dialéctico exprese sus posiciones frente a determinados planteamientos de autores, textos, dilemas, estudios de caso, collage, investigaciones en la comunidad, etc... Pero no será una expresión de simples opiniones respecto a una determinada situación, sino que sus planteamientos, sus posiciones serán debidamente sustentadas con argumentos claros basados en los principios éticos y morales que se han visto en clase. Así el estudiante demostrará que no solo ha adquirido un conocimiento ético y moral, sino que además se ha empoderado, personalizado del mismo, lo controla y lo puede aplicar a situaciones concretas. No obstante, esto implica una gran dificultad cuando el número de estudiantes en el salón de clases es alto; puesto que tener la participación de todos, uno por uno, se hace una labor interminable y poco práctica. Aquí entonces se ofrece el debate como una alternativa de participación grupal estudiantil; en la cual pueden organizarse grupos de estudiantes que compartan similitudes en sus pensamientos que estén en oposición a un segundo grupo de estudiantes que tienen igualmente similitudes entre sí que difieren del primer grupo (Tesis – Antítesis). Un tercer grupo o bien entre los dos grupos se encargarán de elaborar una

síntesis como resultado del proceso dialéctico. Esta síntesis servirá de punto de partida para la reflexión, es decir, para la relación del conocimiento (síntesis) con las propias prácticas individuales y colectivas en la vida cotidiana. Este proceso dialéctico se puede realizar de manera individual entre docente – estudiante, estudiante – estudiante; o de manera grupal como se mencionó.

6.1.1.4 Tipo de preguntas en relación con la enseñanza de la ética

Una de las maneras de observar la participación del estudiante en el desarrollo de la clase, es a través del tipo de preguntas que utiliza el docente para propiciar esta participación. Se espera entonces, que éstas estén relacionadas con los procesos de argumentación, dialéctica, debate, y reflexión.

El tipo de pregunta utilizada es importante puesto que fomentará o no la dialéctica, es decir, una participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje. En el primer caso, es decir, de permitir este proceso, el docente hará uso de preguntas relacionadas con la adquisición del conocimiento, de la personalización y control, y de la aplicación y generación de nuevo conocimiento. En el nivel de adquisición que pertenece al nivel de Media Significatividad se podrán utilizar preguntas del tipo comprensivas como: Interpretación, traducción y definición. En la personalización y control, y de aplicación y generación de nuevo conocimiento que pertenecen al nivel de Alta significatividad serán especialmente útiles el tipo de pregunta aplicación, análisis, síntesis y de evaluación.

En caso contrario, es decir, que no promuevan la dialéctica, ni la participación del estudiante como un sujeto activo estarán las preguntas que indagan por el conocimiento adquirido de manera memorística – repetitiva, como: Evocación de hechos o proporciones de información específicos, de terminología o definiciones. En donde son frecuentes los estilos de preguntas tomados de los modelos de las ciencias exactas como: selección múltiple con única respuesta verdadera, falso y verdadero, llenar y completar. Este tipo de preguntas, dan a entender que el docente asume una posición de verdad y que su respuesta es la única correcta; el estudiante debe entonces adoptar o atinar a la posición del docente esté o no en acuerdo con ella, así el estudiante queda en un lugar pasivo. Este tipo de preguntas pertenecen al nivel de Nula Significatividad.

6.1.1.5 Actividades de clase

Son todas aquellas acciones orientadas por el docente para promover el aprendizaje significativo del contenido en el trascurso de la clase; que se condensan en las estrategias y tácticas de enseñanza.

Estas estrategias y tácticas se encuentran relacionadas con los objetivos de educación que se han descrito anteriormente. El nivel de nula significatividad, busca que los estudiantes memoricen repetitivamente un contenido específico, en este caso, sobre la ética y los valores. En el nivel de media significatividad, no se busca un aprendizaje memorístico o repetitivo, sino un aprendizaje comprensivo, es decir donde el conocimiento se adquiere de manera conjunta en un proceso de interacción estudiantes – docente. El nivel de Alta significatividad apuntará

hacia la personalización y control, y aplicación y generación del conocimiento. Y hay estrategias que pertenecerán por su naturaleza a cada nivel, lo cual se explicará más adelante cuando se aborden cada uno de los niveles de significatividad.

6.1.1.6 Secuencia de clase

Muy relacionada con todas las anteriores, esta categoría se refiere a la secuencia que utiliza el docente para promover los aprendizajes significativos de los contenidos de clase. Se ha tomado en cuenta para poder ubicar las actividades, la manera de iniciar, las actividades de refuerzo, la participación estudiantil dentro de un conjunto, para que estas no sean unidades aisladas sino integradas en un todo coherente que sería la secuencia de clase. De esta manera, se podrá analizar la estrategia en su contexto. Se han definido algunas secuencias de clase para cada uno de los niveles de significatividad y se explicarán más adelante.

6.1.1.7 Actividad de refuerzo o tareas

Aquellas acciones extra-clase del docente encaminadas a promover la adquisición, personalización y control, aplicación y generación de conocimiento por parte del estudiante.

Al igual que en las anteriores categorías, se han definido ciertas actividades de refuerzo para cada uno de los niveles de significatividad a saber:

Nivel de Nula Significatividad: Tareas de memorización mecánica como llenar o completar guías, preguntas, etc. Siguiendo el libro texto.

Nivel de Media Significatividad: Tareas de memorización comprensiva para la adquisición de conocimiento como: Investigaciones de conceptos, biografías, historias; buscar láminas en revistas, libros que representen lo visto en clase.

Nivel de Alta Significatividad: Tareas de personalización y control, de aplicación y generación conocimiento como: Rincones de aula, construcción de conceptos y/o ejemplos de aplicación del concepto, investigaciones en la comunidad ,elaborar o buscar materiales, idear un proyecto original, representaciones, entrevistas, dilemas, estudios de casos, collage, exposiciones, debates grupales.

Se espera que, al igual que las actividades de clase, las actividades de refuerzo se socialicen de manera dialéctica, argumentada; para que no se constituyan en acciones aisladas del contenido visto en clase.

6.1.1.8 Propuesta Curricular

Comprende los contenidos que el docente tendrá en cuenta para el desarrollo de sus clases. Para el aprendizaje significativo se espera que esta sea el resultado de un proceso de interacción y negociación entre el docente (institución educativa) y el estudiante; donde el profesor ha de aportar una hipótesis del conocimiento que sería deseable construir y un

conjunto de problemáticas potentes y relevantes que interesa investigar. Los estudiantes, por su parte, han de aportar su mundo de experiencias, concepciones personales, intereses, problemas y expectativas concretas. Del otro lado, es decir, contrario al aprendizaje significativo, la propuesta curricular será preestablecida por los libros texto, por el docente, la institución educativa sin tener en cuenta al estudiantes y sus necesidades.

6.1.1.9 Proceso de enseñanza – aprendizaje de la ética y los valores

Concierne a la concepción que el docente tiene de la educación de la ética y los valores que, siendo significativa comprenderá: la educación de la ética y los valores debe promover el desarrollo de los estudiantes mediante la realización de aprendizajes específicos, actitudes, normas, valores que caracterizan a un grupo social determinado en pro del bienestar individual y colectivo.

Una concepción no significativa de este proceso estará caracterizada por: Enseñar ética y valores es impartir, dar al estudiante un contenido elaborado por parte del docente sobre lo que es bueno o malo hacer para un individuo; será una educación encaminada hacia el logro de cambios que dependen de la adquisición de contenidos específicos de manera memorística.

Habiendo descrito cada una de las categorías de análisis, se procederá a describir cada uno de los niveles de significatividad con relación a las mismas.

6.1.1.10 Nivel de Nula Significatividad

El docente que se ubique en un nivel de nula significatividad su clase presentará las siguientes características:

En cuanto al contenido de clase, las temáticas no guardan relación con la naturaleza de la asignatura; el contexto socio - histórico no ofrece material relevante como para constituirse en contenidos del programa de enseñanza; no guarda relación con la vida cotidiana del estudiante y el docente lo presenta de manera elaborada (El docente expone y concluye).

Los contenidos previos del estudiante no son tenidos en cuenta como material importante para el aprendizaje; lo que constituye un punto importante para no ser considerado como un nivel significativo, puesto que la esencia del aprendizaje significativo como se mencionó es precisamente los esquemas previos del sujeto que aprende sobre el nuevo material de aprendizaje.

La participación del estudiante es nula o se limita a la repetición memorística de los planteamientos del docente, de un autor o un texto. De allí, que el tipo de preguntas utilizadas por el docente, vayan encaminadas a indagar por el conocimiento adquirido de manera mecánica para lo cual son útiles preguntas tomadas de las ciencias exactas como la selección múltiple con única respuesta verdadera, falso o verdadero (que se encontrarían ubicadas en el tipo de adquisición según la taxonomía de Bloom descrita anteriormente). Preguntas estas, que no promueven la dialéctica, la argumentación, la reflexión, el debate. En consecuencia,

las actividades de clase que utiliza el docente están relacionadas con este tipo de procesos memorísticos repetitivos: Talleres de clase o tareas de casa consistentes en leer un libro y copiar al pie de la letra lo que dice respecto a una interrogante dada por el profesor o texto; tareas de llenar y completar; memorización de contenidos específicos; sopas de letras; crucigramas; comprensión de lectura; guías de clase preparadas el docente y que consisten en preguntas o actividades de clasificación de actos o actividades, en escalas valorativas sin ser discutidas; solo se selecciona una categoría y el docente corrige o aprueba la respuesta del estudiante; el dictado. Y son actividades de clase que no se encuentran relacionadas con la vida cotidiana del estudiante. Además, entre sí mismas no guardan relación alguna.

De igual manera, las actividades de refuerzo o tareas también apuntan hacia la memorización repetitiva.

La secuencia de clase se puede describir como alguna de las siguientes:

Porlan (1993), describe una secuencia de clase que puede ubicarse en este nivel de Nula Significatividad: Momento 1) Explicación del profesor. Relato de contenidos y concepciones siguiendo una lógica formal y académica con ayuda ocasional del libro texto y procurando que los estudiantes comprendan, "se enteren". Momento 2) Realización de actividades previstas para fijar los contenidos. Generalmente sacados de los libros y/o modificadas por el profesor; la mayor parte de ellas son preguntas que inducen a reproducir lo explicado en clase. Se trata de actividades fundamentalmente mecánicas que refuerzan la memorización. Momento 3)

Realización de actividades de control sobre lo aprendido. Preguntas orales o pruebas escritas que se traducen en una valoración de la capacidad de memorización de los estudiantes.

Otra secuencia que puede presentarse es la siguiente: Momento 1) El docente inicia la clase dejando alguna actividad relacionada con la temática de clase. Momento 2) Los estudiantes realizan la actividad y la docente supervisa su ejecución. Momento 3) El docente recoge o pide que se termine la actividad. Y deja una actividad de refuerzo o tarea. Momento 4) El docente concluye, dicta o resume lo que considera importante para aprender. Igualmente puede ser que el docente deje alguna actividad a los estudiantes y mientras ellos la realizan, el docente se dedica a otras actividades (calificar trabajos, hablar con padre, etc.).

Para las entrevistas se espera que el docente tenga las siguientes concepciones respecto a las categorías:

Del contenido de enseñanza - aprendizaje: a) Entendidos como los productos disciplinares, contenidos conceptuales, que todos los estudiantes deben aprender al pie de la letra. b) Su estructura (orden, secuencia, importancia relativa) guarda coherencia con la lógica formal de la disciplina a la que pertenecen. c) El contexto socio – histórico no ofrece material relevante como para constituirse en contenidos del programa de enseñanza. d) No guardan relación con la vida cotidiana del estudiante.

En torno al estudiante: a) En este nivel se concibe al estudiante como un receptor pasivo, en consecuencia no cuestiona, no duda, no confronta o analiza todo lo que el profesor le dicta. b)

El estudiante es una jarra vacía a la que el profesor debe llenar con su conocimiento. O tiene ideas erróneas sobre el contenido y debe cambiarlas por las que le enseña su docente. Por lo tanto sus conocimientos previos sobre el contenido de aprendizaje no es material relevante para el programa de enseñanza. c) El estudiante aprende memorizando mecánicamente el material de aprendizaje, copiando y verbalizando al pie de la letra las actividades o tareas que el profesor le plantea.

Con relación a su lugar docente: a) Ocupa el lugar activo en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje como poseedor del único saber válido. b) Su función consiste en formar, impartir, transmitir, verbalizar, dar, dictar, exponer el contenido para enseñarlo al estudiante y decirle que decisión o camino debe escoger, qué hacer. c) Como sabe qué contenidos son relevantes en el programa de enseñanza, prepara de antemano los contenidos de enseñanza sin tener en cuenta los conocimientos previos del estudiante.

De la propuesta curricular y del proceso de enseñanza – aprendizaje para este nivel ya se han definido las características cuando se explicaron las categorías.

Para las observaciones, este nivel a su vez tiene una subdivisión: Puede presentarse en el nivel de nulidad total o con tendencia a la mediana significatividad.

6.1.1.11 Nivel de Media Significatividad

El segundo nivel, el de Media Significatividad es una combinación entre el nivel de Nula y Alta Significatividad, dado que presenta características de Alta Significatividad pero comparte algunas del nivel Nulo lo que le resta significatividad.

Entre las características de este nivel se encuentran aquellos docentes cuyas temáticas de clase guardan relación con la naturaleza de la asignatura pero no existe una temática como eje rector; en donde se tiene en cuenta el contexto socio – histórico y están relacionadas con la vida cotidiana del estudiante pero en ambos casos es el docente quien determina esta relación y no el mismo estudiante. La manera como se presenta el material es semielaborada, es decir, que el docente permite la participación del estudiante en la construcción del mismo pero es el docente quien concluye o resume lo que se debe aprender.

El docente aborda los contenidos previos del estudiante al momento de iniciar su clase pero no los vuelve a retomar en el transcurso de la misma lo que no promueve la relación significativa, no arbitraria, de la nueva información con la estructura previa de conocimientos que tiene el estudiante. O puede iniciar su clase indagando sobre el conocimiento adquirido; para lo cual puede utilizar preguntas comprensivas: Interpretación, traducción, definición.

La participación del estudiante es un punto importante aquí. Si existe una participación del estudiante, pero se limita a un nivel de la adquisición de conocimientos o memoria comprensiva (ver la categorización por objetivos de la educación), para lo cual son útiles las

preguntas antes mencionadas. La participación del estudiante con relación a las actividades de clase es también un aspecto relevante. Las actividades son significativas, pueden pertenecer al nivel de Alta Significatividad, pero la manera como se socializan o el tipo de preguntas utilizadas le restan significatividad. La socialización no se realiza de manera dialéctica, reflexiva, argumentativa, o en debate, sino que el estudiante da sus respuestas a preguntas que pueden pertenecer a un nivel de Nula Significatividad. Sucede lo mismo con las actividades de refuerzo o tarea, que pueden ser altamente significativas pero la manera como se utilizan le resta significatividad por el tipo de pregunta o por el tipo de participación que tenga el estudiante.

Concluyendo, una secuencia de clase a este nivel puede describirse como alguna de las siguientes maneras: Momento 1) Se aclara la temática de clase y se explora los conocimientos previos al respecto o se retoma la clase anterior. Momento 2) Exposición del contenido de clase por parte del docente, con algunas participaciones de los estudiantes. Momento 3) Resumen y/o Conclusión del contenido por parte del docente.

Otra secuencia de clase: Momento 1) Se aclara la temática de clase y se explora los conocimientos previos al respecto o retomando la clase anterior. Momento 2) Se realiza una actividad guiada por el docente relacionada con la temática de clase. Momento 3) Se socializa la actividad entre los estudiantes pero no de manera argumentada y dialéctica. Momento 4) El docente resume y/o concluye la temática, resaltando el material que debe aprenderse.

Para las observaciones, este nivel se divide a su vez en dos subniveles: Media con tendencia a Nula significatividad y Media con tendencia a Alta significatividad.

6.1.1.12 Nivel de Alta Significatividad

Este nivel que constituye el ideal para promover los aprendizajes significativos del área de ética y valores, comporta las siguientes características:

El contenido de clase para ser significado debe contar con ciertas condiciones, además de guardar estrecha relación con la naturaleza de la asignatura, como: Existir una temática como eje articulador de la clase aunque se haga mención a otras temáticas; estar relacionado con el contexto socio-histórico, es decir, con lo que pasa en la actualidad del entorno social del estudiante a nivel de su escuela, barrio, región, nación, a nivel mundial; estar vinculado con la vida cotidiana del estudiante, lo cual corresponde a sus prácticas diarias en la interacción consigo mismo y con la sociedad; y, por último, que el estudiante sea quien establezca la relación del conocimiento con sus prácticas cotidianas en su entorno social: Hogar, casa, barrio.

En cuanto al conocimiento previo el estudiante, el docente puede iniciar la clase de tres maneras: Primera, aclarando la temática a tratar y explorando los contenidos previos de los estudiantes en torno a la misma y los retoma en el transcurso de la clase para promover la relación significativa de los contenidos previos con el nuevo material, a través de algunas de las siguientes actividades: a) Confrontando la nueva información con sus ideas previas de

manera que el estudiante encuentre similitudes, diferencias, contradicciones. b) Confrontando las ideas previas de un estudiante con las ideas previas de otro estudiante para que ellos debatan sobre sus propias posiciones y la relacionen con el nuevo material. Segunda, puede iniciar la clase aclarando la temática a tratar y retomando la tarea que ha dejado de manera argumentativa, dialéctica y que promueve la generación de nuevo conocimiento a partir de la misma. Tercera, iniciar retomando la clase anterior a través de estrategias que promueven que el estudiante aplique el conocimiento adquirido a diversas situaciones de su vida cotidiana o del contexto socio – histórico a la luz de la ética y los valores.

Se espera que la participación del estudiante apunte hacia la personalización y control, aplicación y generación de conocimiento: El estudiante participa para repetir de manera comprensiva los planteamientos del autor o texto y, además, los critica o sustenta con argumentos sólidos al tiempo que da su posición al respecto y lo aplica a situaciones concretas y las relaciona a su propia vida. El docente retoma lo planteado por el estudiante y crea conflicto continuamente de manera que se genera diálogo entre ambos o entre los mismos estudiantes. Para ello podrá hacer uso de preguntas de aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Por su parte, las actividades de clase apuntan hacia la personalización – control, aplicación – generación de conocimiento y encontrándose relacionadas de manera sustancial y significativa unas con otras y la manera como se utilizan mantiene su alta significatividad; puesto que son actividades de clase donde se puede involucrar la dialéctica, la crítica, la

reiteración; además porque se encuentran relacionadas con la vida cotidiana del estudiante para crear conflicto y reflexión en torno a las prácticas cotidianas y el material de aprendizaje. Hernández (1998) propone las siguientes actividades de aula para promover aprendizajes significativos de manera individual o grupal: Rincones de aula, construcción de conceptos y/o ejemplos de aplicación del concepto, investigaciones en la comunidad, elaborar o buscar materiales, idear un proyecto original, representaciones, entrevistas, dilemas, estudios de casos, collage, exposiciones, debates grupales, material audiovisual: Escuchar un casette, observar un video.

Las secuencias de clase que se esperan para este nivel pueden ser como sigue: a) En el proceso de enseñanza el profesor inicialmente sistematiza la información que posee de las concepciones de los estudiantes. Segundo, compara la información anterior con las tramas de conocimiento escolar deseable que él o ella ha elaborado en relación con los problemas que se investigan en clase. Por último, reelabora las actividades diseñadas inicialmente adaptándolas a los itinerarios didácticos establecidos, de manera que pueda promover adecuadamente las interacciones y reestructuraciones de los conocimientos. Se trata entonces de facilitar el proceso de construcción de conceptos, procedimientos y valores a través del tratamiento y la investigación de problemas relevantes (abordar un problema con rigor). O b) El profesor conoce los intereses, expectativas y conocimientos previos del estudiante y su contexto familiar ; así como el tipo de comunidad en la que se encuentra la institución, y la materia que imparte. Para ello, se tiene una o varias sesiones para conversar e indagar dichos aspectos con los estudiantes. El profesor cuenta sus intereses y proyecciones en el curso ; permite que emerja información y la sistematiza. Así, con la

información sistematizada y analizada, establece en cuáles áreas de acción sus estudiantes prefieren participar y las somete a consenso. Desarrolla un programa de estudios. Lo da a conocer a los estudiantes. Realiza actividades donde los estudiantes puedan relacionar de manera sustancial y no arbitraria el nuevo material con su estructura previa de conocimiento. En todo momento el profesor verifica la evolución del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Las actividades de refuerzo ya se han explicado anteriormente cuando se aborda la categoría:

En cuanto a las concepciones del docente sobre el contenido, el estudiante, de su papel docente, se espera en este nivel (sobre la propuesta curricular y del proceso de enseñanza – aprendizaje ya se definieron sus características cuando se definen las categorías):

Con relación al contenido: a) Entendidos como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que construye el estudiante orientado por el profesor en una dialéctica continua. b) El material de aprendizaje debe estar estructurado, organizado, tener una lógica interna, ser coherente, que las relaciones entre sus elementos no sea confusa, que posea un significado en sí mismo y que esté acorde con la estructura cognoscitiva del sujeto que aprende. c) Los objetos de conocimiento no deben desligarse del contexto cultural, político, económico, social, familiar y emocional de los estudiantes; pues su aprendizaje significativo se ejerce en pro del bienestar colectivo e individual en cada uno de estos contextos. d) Guardan una estrecha relación con la vida cotidiana del estudiante.

Sobre el estudiante: a) Es un sujeto activo en la construcción de conocimiento. Por lo tanto, El contenido presentado por el profesor es cuestionado, analizado, reflexionado por el estudiante. b) Tiene un cúmulo de conocimiento previo que influye en su proceso de aprendizaje, y desde los cuales Interpreta su experiencia. c) Aprende cuestionando, analizando, reflexionando el contenido presentado por el profesor y relacionando significativamente, no al pie de la letra, el nuevo material con su estructura previa de conocimiento y sobre todo llevando a la práctica diaria el material aprendido significativamente.

Y sobre su función docente: a) Su papel es activo como mediador en el proceso de construcción de significados. b) La labor del profesor consiste en orientar, dinamizar, apoyar y favorecer que los estudiantes, individual y grupalmente, tomen el control y la responsabilidad de su propio conocimiento, de la evolución del mismo y de su relación con la toma de decisiones prácticas en el aula. c) Aunque sabe qué contenidos son relevantes en el programa de enseñanza también tiene en cuenta en él los contenidos previos de los estudiantes.

Para las observaciones, este nivel se divide en un subnivel más: Alta con tendencia a Media Significatividad, cuando la diferencia entre los porcentajes de Alta y Media significatividad sea menor o igual a 4.

De esta manera se han definido los Niveles de Significatividad que, con sus divisiones, quedan 7 para las observaciones de la siguiente manera:

- Nula Significatividad
- Nula con tendencia a Media Significatividad
- Media con tendencia a Nula Significatividad
- Media Significatividad
- Media con tendencia a Alta Significatividad
- Alta con tendencia a Media Significatividad
- Alta Significatividad

Para las entrevistas quedan solo los tres niveles:

- Nula Significatividad
- Media Significatividad
- Alta Significatividad

A continuación se describirá el instrumento utilizado para el análisis de la información obtenida de las entrevistas y de las observaciones.

6.2 Instrumento de análisis para la entrevista y observaciones

Para realizar la entrevista semiestructurada se ha creado el siguiente formato:

Fecha:		Docente:	
Lugar:	Pr___ Pb___	Escolaridad	
Tiempo docencia		Enseñando ética y valores	
No.	**Pregunta**	**Respuesta**	
1.	¿Qué piensa usted de su labor como docente?		
2.	¿Qué piensa usted del estudiante?		
3.	¿Cómo describe la manera como los estudiantes aprenden y estudian?		
4.	¿Considera usted que los estudiantes vienen o no con algún tipo de conocimiento respecto al área de la ética y los valores? ¿De qué tipo (en caso afirmativo)?		
5.	¿Qué piensa usted de la educación?		
6.	¿Qué piensa usted sobre la ética y los valores en la educación? ¿Desea alcanzar algún objetivo en particular a través de esta materia?		
7.	¿Para qué sirve la ética y los valores?		
8.	¿Considera usted que a través de su enseñanza en la ética y los valores está produciendo algún cambio en los estudiantes? ¿De qué tipo? ¿Cómo lo podría evidenciar?		
9.	¿Cree usted que existe alguna relación entre la materia que imparte con la vida cotidiana de sus estudiantes?		
10.	¿Cómo describiría usted la manera como enseña?		
11.	¿Sigue algún tipo de programa o texto para sus clases?		
12.	¿Qué materiales utiliza?		
13.	¿Qué tipo de actividades de refuerzo (en clase y en la casa) deja a sus estudiantes?		
Comentarios del investigador			

Formato de entrevista

Además, se ha creado una rejilla de análisis para las observaciones y una para el análisis de las entrevistas, las cuales se anexan al final del documento con sus respectivos formatos de registro. Estas tienen como fin facilitar el análisis de las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente en el transcurso de su clase y la congruencia con sus concepciones.

6.2.1 Rejilla de análisis de entrevista

La rejilla de análisis de entrevista está dividida en dos niveles de Significatividad (Nula y Alta) a los cuales corresponde siete categorías que aparecen en la rejilla enumeradas con letras mayúsculas como sigue: A. Del sujeto que aprende. B. Del sujeto que enseña. C. Del contenido de enseñanza – aprendizaje. D. De las estrategias y tácticas de enseñanza. E. De las tareas o actividades de refuerzo. F. De la propuesta curricular. G. Del proceso de enseñanza – aprendizaje de la ética y los valores. Cada una de las categorías contienen a su vez las distintas concepciones que pueden tener los docentes respecto al estudiante, de su función docente, del contenido, y así sucesivamente para cada uno de los niveles, bien sea Nula o Alta significatividad (Ver anexo *rejilla de análisis de entrevista*).

El modo de empleo es el siguiente, a medida que se escucha la grabación de la entrevista, se procede a señalar en el formato de registro de análisis de entrevista (ver anexo, *rejilla de registro de análisis de entrevista*) las diferentes concepciones de los docentes para cada categoría (las preguntas del formato de entrevista están planteadas para indagar las concepciones de los docentes según las categorías de análisis).

En el formato de registro de análisis de entrevista, se encuentran las casillas correspondientes al tipo de colegio, al código del docente, al nivel de significatividad, y las categorías de análisis las cuales son excluyentes unas a otras. Es decir, que una concepción del nivel de Nula Significatividad es contraria al de Alta Significatividad y viceversa, de tal modo que no pueden presentarse dos concepciones sobre la misma categoría en ambos niveles (a excepción de la

categoría D. Estrategias y tácticas de enseñanza y E. Tareas o estrategias de refuerzo en donde pueden utilizarse estrategias de ambos niveles).

La manera de puntuar es el siguiente: Cada vez que la narración del docente corresponda a una concepción determinada para una categoría se marcará en el formato de registro con una "X" en la casilla correspondiente al nivel de significatividad, cada presencia, es decir, cada "X" tiene un valor de 1. Únicamente se pondrá "X" en las casillas sombreadas, puesto que son las categorías que puntúan (las marcadas con números). Las casillas que se encuentran con letras minúsculas pertenecen a una determinada concepción y no puntúan; por lo tanto, se deben marcar con un signo "=" para diferenciarlo de las categorías que puntúan y evitar así confusiones al momento de obtener las puntuaciones totales.

Cuando se termine de analizar la entrevista, se procede a sumar el total de presencias ("X") en cada nivel y se anotan en la casilla final: "Total". La puntuación máxima que se puede obtener en cada nivel es de 15 que correspondería al 100%. En este caso, el otro nivel obtendrá una puntuación de 0% (se ha realizado un segundo formato de registro de análisis de entrevista para anotar las puntuaciones y porcentajes así como el nivel de significatividad definitivo, ver anexo *formato de registro No.2 de análisis de entrevista*).

Para obtener los porcentajes de cada entrevista se sigue el siguiente procedimiento: Obtenidos los puntajes totales, se suman entre sí y el resultado corresponderá al porcentaje por el cual se dividirá cada uno de los puntajes en cada nivel. Por ejemplo: En el nivel de Nula Significatividad el docente obtiene un puntuación de 3 y en Alta Significatividad 11.

Entonces se suman: 3 + 11 = 14. 14 es igual al 100%. Luego se dividen 3 / 14% = 21%. 11 / 14% = 79%. Y así sucesivamente con cada una de las entrevistas que se realicen.

Para definir el nivel de Significancia se seguirá las siguientes reglas descritas en la tabla:

NIVEL DEFINITIVO	REGLA
NULA SIGNIFICATIVIDAD	Cuando el porcentaje obtenido en este nivel sea el mayor. Y la diferencia con el porcentaje del nivel de Alta Significatividad sea mayor a 15, por ejemplo: (Nula) 79% - (Alta) 21% = 58. y 58 es un número mayor a 10.
MEDIA SIGNIFICATIVIDAD	Cuando la diferencia entre el porcentaje del nivel de Nula y el porcentaje de Alta sea menor o igual a 15. Por ejemplo: Nula = 44%. Alta = 56%. 44% - 56% = 12. y 12 es un número menor a 15.
ALTA SIGNIFICATIVIDAD	Cuando el porcentaje obtenido en este nivel sea el mayor, y la diferencia con el nivel de Nula Significatividad sea mayor a 15. Por ejemplo, Nula = 21% y Alta = 79%. 79% - 21% = 58. Y 58 es un número mayor a 10.

De esta manera, se define el nivel de significatividad al que pertenecen las concepciones de los docentes.

6.2.2 Rejilla de análisis de observación

La rejilla de análisis de observaciones está dividida en tres niveles de Significatividad: Nula, Media y Alta, a los cuales corresponde siete categorías que aparecen en la rejilla enumeradas con letras mayúsculas como sigue: A. Contenido. B. Conocimientos previos. C. Participación del estudiante. D. Tipo de preguntas. E. Actividades de clase. F. Secuencia de clase. G. Actividades de refuerzo. Cada una de las categorías contienen a su vez las

distintas acciones que pueden realizar los docentes respecto al contenido, los conocimientos previos, la participación del estudiante, y así sucesivamente para cada uno de los niveles, bien sea Nula, Media o Alta significatividad (Ver anexo *rejilla de análisis de observaciones*).

El modo de empleo es el siguiente, a medida que se observa la filmación de la clase, se procede a señalar en el formato de registro de análisis de entrevista (ver anexo, *rejilla de registro de análisis de entrevista*) las diferentes acciones de los docentes para cada categoría.

En el formato de registro de análisis de observación, se encuentran las casillas correspondientes al tipo de colegio, al código del docente, al nivel de significatividad, y las categorías de análisis las cuales son excluyentes unas a otras Es decir, que una concepción del nivel de Nula Significatividad es contraria al de Media y Alta Significatividad, de tal modo que no pueden presentarse dos concepciones sobre la misma categoría en los tres niveles (a excepción de la categoría E. Actividades de clase y G. Actividades de refuerzo en donde el docente puede utilizar estrategias de los tres niveles).

La manera de puntuar es el siguiente: Cada vez que la acción del docente corresponda a una actividad determinada para una categoría se marcará en el formato de registro con una "X" en la casilla correspondiente al nivel de significatividad, cada presencia, es decir, cada "X" tiene un valor de 1. Únicamente se pondrá "X" en las casillas sombreadas, puesto que son las categorías que puntúan (las marcadas con números). Las casillas que se encuentran con letras minúsculas pertenecen a una determinada concepción y no puntúan; por lo tanto, se

deben marcar con un signo "=" para diferenciarlo de las categorías que puntúan y evitar así confusiones al momento de obtener las puntuaciones totales.

Cuando se termine de analizar la observación, se procede a sumar el total de presencias ("X") en cada nivel y se anotan en la casilla final: "Total". La puntuación máxima que se puede obtener en cada nivel es de 13 que corresponde al 100%. En este caso, el otro nivel obtendrá una puntuación de 0% (se ha realizado un segundo formato de registro de análisis de observación para anotar las puntuaciones y porcentajes así como el nivel de significatividad definitivo, ver anexo *formato de registro No.2 de análisis de observación*).

Para obtener los porcentajes de cada observación se sigue el siguiente procedimiento: Obtenidos los puntajes totales, se suman entre sí y el resultado corresponderá al porcentaje por el cual se dividirá cada uno de los puntajes en cada nivel. Por ejemplo: En el nivel de Nula Significatividad el docente obtiene un puntuación de 5, en Media 7 y en Alta 1. Entonces se suman: 5 + 7 + 1 = 13. 13 es igual al 100%. Luego se dividen 5 / 13% = 38%. 7 / 13% = 54%. 1 / 13% = 8% Y así sucesivamente con cada una de las entrevistas que se realicen. Esto en caso de realizarse una observación. En caso de realizarse 2 o más, se deben sumar los puntajes obtenidos en cada nivel así: Se suma el puntaje del nivel de nula significatividad de la primera observación con el de la segunda (y tercera, o más); el puntaje de media significatividad de la primera observación con el puntaje de este nivel en la segunda observación; el puntaje de alta significatividad de la primera observación con el puntaje de la segunda en el mismo nivel. Ejemplo. Primera observación: Nula = 5, Media = 7, Alta = 1. Segunda observación, Nula = 8, Media = 5, Alta = 0. Luego se suman: Nula: 5 + 8 = 13.

Media: 7 + 5 = 12. Alta: 1 + 0 = 1. Posteriormente, se suman los puntajes entre sí para obtener los porcentajes: 13 + 12 + 1 = 26. 26 es igual al 100%. Luego se dividen: 13 / 26 = 50%, 12 / 26% = 46%, 1 / 26% = 4%.

Para definir el nivel de Significancia se seguirá las siguientes reglas descritas en la tabla:

NIVEL DEFINITIVO	REGLA
NULA SIGNIFICATIVIDAD	Cuando el porcentaje obtenido en este nivel (Nula) sea el mayor. Y la diferencia con el porcentaje del nivel de Media y Alta Significatividad sea mayor a 4.
NULA CON TENDENCIA A MEDIA SIGNIFICATIVIDAD	Cuando el porcentaje obtenido en este nivel (Nula) sea el mayor pero la diferencia entre los porcentajes del nivel Nula y Media y/o Alta sea menor o igual a 4.
MEDIA CON TENDENCIA A NULA SIGNIFICATIVIDAD	Cuando el porcentaje obtenido en este nivel (Media) sea el mayor pero la diferencia entre Media y Nula sea menor o igual a 4.
MEDIA SIGNIFICATIVIDAD	Cuando el porcentaje obtenido en este nivel (Media) sea el mayor y la diferencia con los niveles de Nula y Alta sea mayor a 4; o cuando los porcentajes de Nula y Alta sean iguales y sean mayores al porcentaje del nivel Media.
MEDIA CON TENDENCIA A ALTA SIGNIFICATIVIDAD	Cuando el porcentaje obtenido en este nivel (Media) sea el mayor pero la diferencia entre Media y Alta, se menor o igual a 4.
ALTA CON TENDENCIA A MEDIA SIGNIFICATIVIDAD	Cuando el porcentaje obtenido en este nivel (Alta) sea el mayor pero la diferencia entre los porcentajes del nivel de Alta y Media sea menor o igual a 4.
ALTA SIGNIFICATIVIDAD	Cuando el porcentaje obtenido en este nivel sea el mayor, y la diferencia con el nivel de Nula y Media Significatividad sea mayor a 4.

De esta manera, se define el nivel de significatividad al que pertenecen las estrategias de los docentes.

6.2.3 Análisis cualitativo de las entrevistas y las observaciones

Definido el nivel de significatividad, se procede al análisis cualitativo de la entrevista y las observaciones. El análisis cualitativo permite determinar cuáles son las concepciones qué el docente tiene según cada categoría que pertenezcan al nivel de Alta Significatividad, que serán sus fortalezas; y cuales son las concepciones que tiene en cada categoría que pertenezcan al nivel de Nula Significatividad, que constituyen sus debilidades. Luego se relacionan unas con otras, lo que es útil para identificar congruencias e incongruencias. Esto en caso de entrevistar un solo docente. Para la investigación, este análisis se hizo de manera que abarcara a todos los docentes que participaron de la misma.

Para las observaciones, se procede de la misma manera, se identifican cuales son las acciones que el docente realiza que pertenezcan al nivel de Alta Significatividad, que constituyen sus fortalezas. Cuáles pertenecen al nivel de Media Significatividad, que constituyen los aspectos por potencializar. Y Cuáles pertenecen al nivel de Nula Significatividad, que representan las debilidades a transformar con el fin de promover el aprendizaje significativo de los contenidos de clase a través de las estrategias de enseñanza. Posteriormente, se relacionan las categorías entre sí para determinar incongruencias y congruencias. En la investigación no se hizo el análisis de sujeto por sujeto sino de manera global con todos los docentes que participaron en la misma.

Realizado el análisis cualitativo de las entrevistas y las observaciones, se procede al análisis correlacional entre estas; un análisis de corte igualmente cualitativo. Se compararán las

entrevistas con las observaciones para identificar las congruencias (fortalezas) y las incongruencias (debilidades) entre lo que las concepciones que el docente tiene respecto de cada categoría y su acción en la práctica de aula; entre lo que dice y hace. Este análisis se realizó de manera que abarcó a todos los docentes. En caso de realizar una entrevista y una o dos o más observaciones de un solo docente, se realiza el análisis de manera individual.

A continuación, se presentará el análisis de resultados.

7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta sección, primero se presentarán y analizarán los resultados obtenidos en las entrevistas, que corresponden a las concepciones que tuvieron los docentes con relación a las categorías de análisis; segundo, se presentarán y analizarán los resultados obtenidos de las observaciones, que corresponden a las acciones (estrategias) del docente en la práctica del aula. Por último, se analizará correlativamente las concepciones y las acciones del docente.

Los resultados obtenidos se han registrado en las dos tablas de la página siguiente (para ver los detalles de las puntuaciones obtenidas por cada uno de los docentes en cada categoría y en cada nivel ver en los anexos las tablas de registro de análisis No.1 y No. 2 para las entrevistas y las observaciones):

TABLA DE PUNTUACIONES DE ENTREVISTA

Colegio		Docente	Nivel Significatividad	Puntajes Obtenidos en Entrevista		Porcentaje X sumatoria de puntajes de niveles significatividad		Nivel Definitivo
Pr	Pb			Puntuación Entrevista	Sumatoria de niveles de significatividad			
x		Docente 1	NS	5	14	X 14 = 100%	36%	Alta Significatividad
			AS	9			64%	
x		Docente 2	NS	1	15	X 15 = 100%	7%	Alta Significatividad
			AS	14			93%	
	x	Docente 3	NS	2	14	X 14 = 100%	14%	Alta Significatividad
			AS	12			86%	
	x	Docente 4	NS	3	14	X 14 = 100%	21%	Alta Significatividad
			AS	11			79%	
	x	Docente 5	NS	1	14	X 14 = 100%	7%	Alta Significatividad
			AS	13			93%	

Tabla No.1. Puntuaciones de entrevistas

TABLA DE PUNTUACIONES DE OBSERVACIONES

Colegio		Docente	Nivel Significatividad	Puntajes Obtenidos en observaciones 1 y 2			Porcentaje X sumatoria de puntajes de niveles significatividad		Nivel Definitivo
Pr	Pb			Puntaje Observación 1	Puntaje Observación 2	Suma			
x		Docente 1	NS	5	8	13	X 26 = 100%	50%	Nulo con tendencia a Media Significatividad
			MS	7	5	12		46%	
			AS	1	0	1		4%	
x		Docente 2	NS	4	3	7	X 26 = 100%	27%	Media Significatividad
			MS	5	7	12		46%	
			AS	5	2	7		27%	
	x	Docente 3	NS	5	7	12	X 27 = 100%	44.5%	Nula Significatividad
			MS	7	3	10		37%	
			AS	3	2	5		18.5%	
	x	Docente 4	NS	4	8	12	X 28 = 100%	43%	Media con tendencia a Nula Significatividad
			MS	8	5	13		46%	
			AS	2	1	3		11%	
	x	Docente 5	NS	3	3	6	X 28 = 100%	21%	Media Significatividad
			MS	7	5	12		43%	
			AS	5	5	10		36%	

Tabla No. 2. Puntuaciones de observaciones

7.1 Análisis de las entrevistas

El 100% de los docentes se ubicó en el nivel de alta significatividad y los porcentajes de cada categoría se dividieron de la siguiente manera:

7.1.1 Sujeto que aprende

En esta categoría los porcentajes se distribuyeron como sigue:

El 40% de los docentes concibió al estudiante como un receptor pasivo en el proceso de enseñanza, que aprende sin cuestionar. El 60% lo concibió como un sujeto activo en la construcción de conocimiento, un proceso dialéctico.

El 100% consideró que los estudiantes tienen un cúmulo de conocimiento previo que influye en su aprendizaje.

El 20% opinó que el estudiante aprende memorizando mecánicamente el material de aprendizaje. El 80% restante, que el estudiante aprende cuestionando, analizando, reflexionando sobre el contenido y relacionando significativamente el nuevo material con su estructura previa de conocimiento.

7.1.2 Sujeto que enseña

El 20% de los docentes consideró que su lugar en el proceso de enseñanza es activo como poseedores únicos del saber. El 80% consideró que su lugar es activo como mediadores en el proceso de construcción de significados.

El 40% concibió que su función consiste en formar, impartir, transmitir, verbalizar, dar, dictar, exponer el contenido para enseñarlo al estudiante y decirle qué decisión o camino debe escoger, qué debe hacer. El 60% de ellos consideró que su función consiste en orientar, dinamizar, apoyar y favorecer que los estudiantes, individual y grupalmente, tomen el control y la responsabilidad de su propio conocimiento, de la evolución del mismo y de su relación con la toma de decisiones prácticas en el aula.

El 100% de los docentes opinó que, aunque saben qué contenidos son relevantes en el programa de enseñanza, tienen en cuenta en él los conocimientos previos de los estudiantes.

7.1.3 Contenido de enseñanza - aprendizaje

El 100% de los docentes concibió que: a) los contenidos son conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que construye el estudiante orientado por el docente en una dialéctica contínua. b) Estos contenidos deben estar estructurados, organizados, tener una lógica interna, ser coherentes, cuya relación entre sus elementos sea clara y estén acordes

con la estructura cognoscitiva del estudiante. c) Que los contenidos deben estar relacionados con la vida cotidiana del estudiante.

7.1.4 Estrategias y tácticas de enseñanza

El 20% de los docentes hizo uso de estrategias que apuntan hacia la memorización repetitiva de los contenidos de clase como: Dictado y talleres preelaborados por el docente o por el libro texto en donde se debe subrayar, identificar las palabras claves, resumir, responder preguntas al pie de la letra. El otro 80% utilizó estrategias que apuntan hacia la adquisición, la personalización y control, y la aplicación y generación de conocimiento como estudios de caso, debates grupales, material audiovisual, elaborar o buscar materiales que se relacionen con el contenido de aprendizaje. El 100% de los docentes consideró que estas estrategias deben estar relacionadas con la vida cotidiana del estudiante.

7.1.5 Tareas o actividades de refuerzo

El 50% utilizó actividades de tarea o refuerzo que apuntan hacia la memorización repetitiva de los contenidos de clase como: Talleres consistentes en leer un libro y copiar al pie de la letra lo que dice respecto a una interrogante dada por el profesor o texto. Fueron tareas de llenar y completar. El 50% hizo uso de actividades de refuerzo que apuntan hacia la adquisición, personalización y control, y aplicación y generación de conocimiento como: Investigaciones en la comunidad, entrevistas.

7.1.6 Propuesta curricular

El 80% de los docentes consideró que la propuesta curricular es preestablecida por los libros texto, por ellos mismos y la institución, sin tener en cuenta las expectativas, necesidades y conocimientos previos de los estudiantes. El 20% cree que la propuesta curricular es el resultado de un proceso de interacción y negociación entre el docente – institución y el estudiante.

7.1.7 Proceso de enseñanza – aprendizaje de la ética y los valores

El 100% de los docentes opinó que la educación de la ética y valores en el proceso de enseñanza – aprendizaje debe promover el desarrollo de los estudiantes mediante la realización de aprendizajes específicos, actitudes, normas, valores que caracterizan a un grupo social determinado y que van en pro del bienestar individual y colectivo.

7.2 Análisis de las observaciones

Los docentes puntuaron en los niveles, según los porcentajes, de la siguiente manera:

El 60% se ubicó en el nivel de Media Significatividad. De este 60%, el 40% en el nivel de Media Significatividad y el restante 20% en el nivel de Media con tendencia a Nula Significatividad.

El 40% se ubicó en el nivel de Nula Significatividad. De los cuales el 20% puntuó en el nivel de Nula Significatividad; y el otro 20% en el nivel de Nula con tendencia a Media Significatividad.

Los porcentajes de cada categoría entre las dos observaciones se agruparon de la siguiente manera:

7.2.1 Contenido

Con relación a las temáticas de clase: El 10% de la temáticas de clase no guardó relación con la naturaleza de la asignatura, es decir, no se relacionaron con el área de ética y valores. En este caso, la clase del docente 1 primera observación consistió en "la expresión de emociones", en donde la docente jerarquizó las emociones entre buenas y malas y determinó la que los niños debían expresar todo el tiempo: la alegría, la ira debía ser eliminada.

En el 30% de las observaciones, las temáticas guardaron relación con la naturaleza de la asignatura pero no existió una temática como eje de la clase. Aquí, las temáticas de clase fueron contenidos relacionados con la ética y los valores, pero no hubo un tema que guiara el desarrollo de la clase, como por ejemplo: En la clase, la docente 2 segunda observación utilizó las exposiciones por parte de los estudiantes par abordar las temáticas, pero todas las exposiciones tuvieron un tema diferente: La amabilidad, el respeto, la honestidad, la amistad... Estas temáticas no están relacionadas unas con otras como pertenecientes a una temática general que las contenga a todas.

En el 60% de las observaciones, las temáticas guardaron relación con la naturaleza de la asignatura y existió una temática como eje articulador de la clase aunque se hizo alusión a otras temáticas de manera articulada al eje. Estas fueron clases donde, por ejemplo, se habló de la autoestima (docente 4 primera observación) como tema de la clase pero también se habló de la importancia del respeto por el otro, del sentido de pertenencia a la institución y esto no se desarticuló de la temática eje. Así también con otra clase donde la docente (docente 5 segunda observación) trató el tema de la responsabilidad, y mencionó también la importancia del respeto mutuo y hacia los padres, el cumplimiento de las obligaciones adquiridas, etc. Y esto se hizo de manera que todas las temáticas mencionadas estuvieran relacionadas con la responsabilidad.

Con respecto al contexto socio – histórico y su relación con el contenido: En el 100% de las observaciones el material que ofrece el contexto socio – histórico no fue considerado como relevante como para constituirse en contenidos del programa de enseñanza. Esto significa que los docentes no tuvieron en cuenta las situaciones actuales o históricas de la sociedad para ser analizadas, cuestionadas o reflexionadas a la luz de los contenidos vistos en clase.

Sobre la relación del contenido con la vida cotidiana del estudiante: En el 20% de las observaciones las temáticas no guardaron relación con la vida cotidiana del estudiante. Por ejemplo, la docente 5 (observación 1) Definió en conjunto con los estudiante el concepto de valor, y realizada la actividad en ningún momento de la clase se promovió, bien por parte del docente o del estudiante, la relación de lo visto en clase con la propia vida.

En el 80% de las observaciones, las temáticas guardaron relación con la vida cotidiana del estudiante pero fue el docente quien determinó en qué manera. Por ejemplo, en la clase, la docente 1 (observación 1) utilizó el dilema como estrategia para abordar la temática y realizada la actividad ella preguntó a los estudiantes si han tenido situaciones similares, ellos han respondido afirmativamente, entonces la docente les dijo que en esas situaciones ellos deben "hacer lo bueno porque es mejor tener la consciencia tranquila que intranquila". En estos casos, no fueron los estudiantes quienes reflexionan sobre sus prácticas diarias a la luz del tema de ética y valores visto en clase, sino que fue el docente quien les dijo como aplicar este conocimiento a sus vidas y al estudiante no le queda otra que estar de acuerdo con la posición de su docente.

En relación con el grado de elaboración con el cual se presenta el material: En el 10% de las observaciones se presentan de manera elaborada, es decir, que el docente expone y concluye y el estudiante tendría poca o nula participación. Se puede ver en una clase donde la docente (docente 4 segunda observación) continúa el tema de la autoestima pero fue ella quien definió el término sin contar con los estudiantes, y habló acerca de la importancia de la autoestima en la vida de los estudiantes y por último concluyó realizando un dictado sobre cómo se relaciona la autoestima con la propia vida.

En el 70% de las observaciones, los contenidos no estuvieron totalmente elaborados, el docente tuvo en cuenta al estudiante pero terminó siendo el docente quien concluyó o resumió lo que se debía aprender. En estos casos ocurre, por ejemplo, que el docente durante el transcurso de la clase pregunta al estudiante lo que piensa o sabe respecto una interrogante

o situación, intenta construir un concepto, categorizar o analizar acciones, el estudiante participa activamente durante la clase, pero es el docente quien determina lo que es importante aprender, concluye o resume la clase. Un caso específico fueron los docentes 3 y 4, quienes trabajaron las temáticas de la familia y la autoestima respectivamente ambos en la primera observación. En estas clases los docentes dialogaron con los estudiantes respecto a lo que ellos pensaban, sabían u opinaban respecto a la temática; pero al finalizar la clase, los docentes solicitaron a los estudiantes que sacaran su cuaderno y escribieran un dictado que resumió o concluyó el aprendizaje que se debía tener, los estudiantes no lo cuestionaron ni reflexionaron, solo lo copiaron al pie de la letra.

En el 20% de las observaciones, este material de aprendizaje No estuvo totalmente elaborado. El estudiante participa activamente en la construcción del contenido guiado por el docente, concluyendo o resumiendo él mismo lo que ha sido significativo para su aprendizaje. En estos casos, la docente 5 (segunda observación) aborda la temática de la responsabilidad, los estudiantes dan sus opiniones al respecto y al finalizar la clase la docente pidió a los estudiantes que escribieran una definición de lo que es la responsabilidad tomando como base lo visto en la clase, luego socializó algunas de estas definiciones.

7.2.2 Conocimientos previos

En el 30% de las observaciones, los docentes tuvieron una manera Nulamente Significativa de iniciar su clase, puesto que no exploraron los conocimientos previos que tenían los estudiantes respecto de la temática a tratada. Este 30% estuvo repartido de la siguiente

manera: a) Un 10% inició su clase exponiendo el tema preparado o entregando la guía de trabajo sin aclarar la temática a tratar y por consiguiente sin explorar los contenidos previos de los estudiantes al respecto. b) Otro 10% Inició la clase aclarando la temática, preguntando por el contenido visto en la clase anterior y luego dejó una actividad con relación a la temática. No hubo exploración de contenidos previos. c) El 30% restante, el docente inició retomando la clase anterior a través de preguntas orales o escritas, resúmenes etc, que indagan solo por el contenido memorizado; posteriormente inició la clase exponiendo la temática sin aclarar los contenidos previos al respecto.

En el primer caso, la docente 1 (observación 2) entrega a los estudiantes una guía de trabajo que consta de un dilema: "la duda de Juanito", y unas preguntas para responder con relación al dilema; luego leyó las preguntas de la guía, aclaró dudas y pidió a los estudiantes que respondieran la guía. Cuando terminaron de responder, la docente les preguntó por sus respuestas. Ella terminó la clase concluyendo lo que se debía aprender. En ningún momento se aclaró qué valor se trabajó en el dilema. Se puede inferir que era sobre la honestidad. La manera como inició fue la siguiente: "Este taller que ustedes tienen allí, lo van a hacer mentalmente, lo van a leer, les voy a dar un tiempito especial para que la lean detenidamente y luego les entrego la guía para que me la contesten <u>en el cuaderno</u> (énfasis) por favor. Colocan el número de la pregunta, ustedes ya saben más o menos el numero de renglones que deben usar. Comiencen a leer mentalmente por favor, sin distraer al compañero".

En el segundo caso, el docente 3 (observación 2) retomó la clase anterior sobre la familia y les aclaró que en clase realizarían un collage sobre la familia. Luego dejó a los estudiantes

realizando la actividad. Terminó la clase y pidió a los estudiantes que le entregaran sus trabajos. Y en el tercer caso, la docente 5 (observación 2), retomó la clase anterior sobre la definición de lo que era un valor y pidió a los estudiantes que le dijeran de memoria lo que definieron como valor. Luego continuó la clase.

En el 70% de las observaciones, los docentes tuvieron una manera Medianamente Significativa de iniciar su clase; esto implica que: a) exploraron los conocimientos previos de los estudiantes respecto a la temática pero no los retomaron durante el transcurso de la clase (50%); b) o bien Inició la clase aclarando la temática y explorando los contenidos previos de los estudiantes respecto a la misma y los retomó de manera que los estudiantes los compartieran en trabajo grupal pero no confrontándolos con la nueva información (10%); c) o inició la clase aclarando la temática a tratar y retomó la tarea que había dejado de manera argumentativa, dialéctica o a través del debate pero que indagó solo por el contenido adquirido (10%).

Un ejemplo de cada uno de estos tres casos son los siguientes: a) La docente 2 (observación1) inició diciendo a los estudiantes que para la clase tratarán el tema de la amabilidad, luego preguntó a todos qué consideraban ellos qué fuera la amabilidad, cada uno de los estudiantes da su punto de vista. Posteriormente la docente continuó la clase y no volvió a retomar las opiniones de los estudiantes sobre la temática para confrontarla con la nueva información. b) La docente 5 (observación 1) inició la clase aclarando que verían qué eran los valores. Les preguntó a los estudiantes que creían ellos que fuera un valor, que lo escribieran en sus cuadernos. Luego les pidió que se reunieran en parejas o tríos para

compartir sus opiniones y para que escogieran una definición que les satisficiera a todos. Luego se compartieron las definiciones entre todos los grupos. Pero la docente no volvió a retomar estas definiciones en el transcurso de la clase para confrontarlas con la nueva información. c) La docente 2 (observación 2) inició la clase aclarando la actividad correspondiente a las exposiciones. Cuando cada grupo expuso, la docente pidió a los estudiantes que opinaran sobre la temática que expondrían sus compañeros antes que el grupo iniciara y durante el transcurso de la exposición. Los estudiantes opinaron, entre algunos de ellos se produjo cierta dialéctica y la docente lo reforzó a través de preguntas pero que solo indagaron por el conocimiento adquirido; no existió confrontación entre los planteamientos que surgieron de este diálogo con la nueva información.

7.2.3 Participación del estudiante

En el 100% de las observaciones la participación de los estudiantes consistió en decir cuáles fueron sus respuestas a las preguntas dadas por el docente de manera oral o en la guía de clase sin discutir, debatir o reflexionar en torno a ellas. Por ejemplo, la docente 1 (observación 2) les dejó la guía sobre el dilema, luego que terminaron, ella pidió a los estudiantes que respondieran a las preguntas pero de manera repetitiva, no hubo confrontación, ni la docente creó conflicto sobre lo que el estudiante respondió, solo lo asumió tal como fuera.

Respecto a la manera como el docente retoma lo dicho por el estudiante: El 20% de los docentes no retomó lo dicho por el estudiante, el docente preguntó al estudiante y cuando este respondió el docente asintió con la cabeza, o le dijo muy bien y continuó la clase. En el

40% los docentes repitieron y/o tomaron nota de lo dicho por el estudiante pero no lo retomaron para crear conflicto o ampliarlo, aquí los docentes preguntaron al estudiante su opinión sobre algo en particular, luego el profesor lo repitió en voz alta o lo escribió en el tablero pero no creó reflexión o confrontación de lo dicho por el estudiante, o si lo contradijo fue él quien lo hizo pero sin que el estudiante le refutara. En el 40% restante, los docentes retomaron lo planteado por el estudiante y crearon conflicto continuamente de manera que se generara diálogo entre ambos o entre los mismos estudiantes; no obstante este diálogo fue sobre el material de aprendizaje concretamente no sobre las reflexiones o confrontaciones que se pudieran hacer al mismo. Los docentes le preguntaron algo al estudiante, luego de su respuesta el docente volvió a preguntarle con un poco de mayor profundidad y confrontando las posibles contradicciones o pidiendo aclaración. Por ejemplo, el docente 3 (observación 1) trató el tema de la familia, y le solicitó a los estudiantes que dijeran qué era una familia. Con un estudiante se da el siguiente diálogo: Estudiante: "La familia es un grupo de personas que viven juntas. Profesor: es un grupo de personas que viven juntas... Pero eso puede ser un grupo de estudiantes que viven en una misma casa y que la han alquilado para vivir mientras terminan la carrera porque viven en otra ciudad. ¿Qué hace que sea una familia? Finalmente el estudiante responde: Que haya un papá, una mamá y los hijos. El profesor: Que exista una relación fraternal, paternal y maternal con unas responsabilidades".

7.2.4 Tipo de preguntas utilizadas

El 66% de los docentes utilizó preguntas que indagaron por el conocimiento memorizado de manera repetitiva, tomando tipo de preguntas de los modelos de las ciencias exactas como

selección múltiple con única respuesta verdadera, y falso o verdadero. Se mostrará un ejemplo claro de esto en la siguiente categoría. Igualmente las preguntas utilizadas buscaron captar la atención de estudiante o que este solo dijera qué sabía u opinaba respecto de un concepto o temática; a nivel de la repetición. Por ejemplo, en la clase, el docente 3 (observación 1) preguntó a un estudiante que se encontraba hablando con un compañero, cuáles eran los valores que debían existir en una familia, esto para llamar su atención. Realizó la pregunta a diferentes estudiantes quiénes solo respondieron la pregunta. Algunos dijeron : La sinceridad, el amor, el respeto, la comprensión... El profesor tomó nota en el tablero.

El 17% de los docentes utilizó preguntas que indagaron por el conocimiento adquirido de manera comprensiva, como Interpretación: Identificar y comprender las ideas fundamentales en una comunicación o mensaje y sus interrelaciones; y Definición: Construcción propia de una definición o idea de un término o concepto. Por ejemplo, la docente 5 (observación 1), ella les pidió a los estudiantes que construyeran su definición de lo que ellos consideraban qué fuera un valor. En la segunda, que escribieran su concepto de responsabilidad. Igualmente, en la segunda observación, la docente leyó un cuento relacionado con la responsabilidad, luego la docente les pidió a los estudiantes establecer el tema central, la moraleja del cuento, la relación entre los personajes y las consecuencias de sus acciones.

El 17% restante de los docentes, que corresponde a la misma docente 5, utilizó preguntas del tipo aplicación: Hacer uso de la información para solucionar un problema. Y análisis: Explicar como las diferentes partes de un proceso u objeto complejo se ordenan y trabajan juntas para

lograr cierto efecto lo cual requiere de la identificación de diferentes aspectos, señalamiento de las relaciones entre dos proposiciones, y de hallar causas. Este tipo de preguntas las utilizó para abordar el cuento y su enseñanza. Donde les pidió a los estudiantes que analizaran las consecuencias de las acciones de los personajes del cuento, y que además extrajeran la enseñanza que les dejó el cuento.

7.2.5 Tipo de estrategias y tácticas

En un 20% La relación entre las actividades de clase utilizadas por los docentes fue: aislada, es decir, se relacionan de manera arbitraria unas con otras. O fue el docente quien realizó la relación entre cada una de las actividades de clase y de estas con la temática de clase. Por ejemplo, la docente 1 inició con un taller que contenía un dilema, luego de terminado el taller, les entregó a los estudiantes una nueva guía que se denominaba "boletín de valores" la cual tuvo otras preguntas diferentes al dilema. No existió una correlación entre ambas guías.

En el 80% restante, la relación entre las actividades de clase fue significativa unas con otras pero la manera como se utilizaron le restaron significatividad bien sea por: a) Las preguntas utilizadas o porque b) No se socializó entre los estudiantes la actividad realizada de manera argumentada y dialéctica.

Este ha sido uno de los mayores aportes de la investigación en el campo de las estrategias. Mirar las estrategias en su contexto es supremamente importante pues queda sustentado que

las estrategias por sí solas no son significativas, sino que la manera como el docente las utilice les darán significatividad. Se hará referencia a dos casos específicos.

La docente 1 utilizó una estrategia altamente significativa como es el dilema, llamado "la duda de Juanito". Es el siguiente:

DOCENTE	ESTUDIANTES
"Juanito es un niño con necesidad extrema de comprar unos implementos deportivos pero sin ninguna posibilidad inmediata de poder hacerlo pues sus padres se encuentran totalmente sin dinero y cubriendo otras deudas urgentes debido a la hospitalización de su hermana. Juanito sale a jugar frente a la casa y por casualidad de que a un señor se le cayó la billetera mientras sacaba las llaves para entrar en la casas. Es un vecino muy rico, siempre se le ve con diferentes carros y viaja mucho al exterior. El niño corre, toma la cartera y la esconde, se da cuenta que en ella hay justo el dinero que necesita para sus implementos y al mismo tiempo le solucionaría el problema para formar parte del equipo. Este vecino tiene fama de tacaño y de avaro así que probablemente no reciba recompensa. Juanito duda entre quedarse con la cartera o entregarla".	Escuchan lo que la docente está leyendo
Comentario: Es una estrategia que siendo altamente significativa, la manera como la docente la utiliza le resta significatividad. En este caso la docente utiliza preguntas tomadas del modelo de la ciencias exactas: "Ahora les voy a leer las preguntas y ustedes las van a responder. En base a la lectura que ustedes hicieron van a responder : 1. ¿Qué debe hacer Juanito ? (explica tu respuesta) a. Devolver la billetera b. Sacar el dinero que necesita y luego devolverla c. Quedarse con la billetera Ustedes deben escoger la opción correcta y explicar porque 2. ¿En estos momentos de quién depende tomar la decisión de lo que debe hacer ? a. De su mamá b. De él c. De sus amigos d. de su profesor Escogen una opción y me explican me hacen el favor. 3. ¿Qué pasaría si Juanito decide quedarse con la billetera ? 4. ¿Satisfacer nuestras necesidades como sea es más importante que tener nuestra	Permanecen en silencio y toman nota de lo que dice la profesora

consciencia tranquila ? Escogen si es falso o verdadero y me explican según la respuesta que ustedes escojan. 5. Explica con tus palabras : Debo vivir en paz con Dios y conmigo mismo. Mis acciones tienen consecuencias. Son dos frases que ustedes me van a explicar cómo las entienden. 6. ¿Has escuchado alguna historia parecida a la que ustedes leyeron allí ? Escribe cual fue el final de esa historia[6]. 7. Representa por medio de un dibujo el final que tú consideres correcto para la historia de Juanito. Me hacen el favor esto me lo realizan en el cuaderno. Como ustedes pueden ver les estoy entregando a cada uno una hoja. Eso quiere decir que deben trabajarlo ? Solos. Sobra recordarles que debe ser con letra clara no. La cuarta prácticamente esta afirmación la doy yo, ustedes solamente tienen que decir si están de acuerdo con lo que yo pienso[7]: ¿Satisfacer nuestras necesidades como sea es más importante que mantener nuestra consciencia tranquila ? Si ustedes creen que no lo es, me explican el porque".	

Como puede verse, la docente utilizó preguntas de selección múltiple con única respuesta verdadera y falso o verdadero. Este tipo de preguntas no dejan al estudiante otro camino que escoger una opción que la docente ha determinado como única valida, no hubo lugar a la reflexión, a la confrontación, al planteamiento de posiciones personales frente al dilema basándose en los valores y principios vistos en clase. Aunque existieron preguntas que intentaron abrir un poco más la posibilidad de que el estudiante sentara una posición al respecto, la manera de preguntar no dejó otro camino que escoger estar de acuerdo con la

---

[6] Respecto a esta pregunta, una estudiante le pregunta a la docente más adelante, si tiene que ser que la haya visto o escuchado, la docente le dice, "Cuál, la de la televisión, has escuchado una historia como esta. El que la haya escuchado pues bien, me parece genial, el que no la ha escuchado pues no me contesta nada, cómo se va a poner a inventar". Esto cierra cualquier iniciativa del estudiante por crear una historia a partir de una clave dilemática. En realidad, sería mucho mejor pensar no en una historia creada por la TV, sino cómo proyecta el estudiante en una historia su pensamiento y conocimiento en torno al dilema de Juanito: Cómo continuarían ellos la historia.

[7] En esto consiste el taller en su totalidad: Decir si están o no de acuerdo con el saber de la profesora, la respuesta es obvia como se observará más adelante cuando terminan afirmando que es mejor tener la consciencia tranquila y la profesora lo afirma cada vez que los estudiantes mencionan esta clave.

profesora; preguntas 3, 4, 5; sobretodo la cuarta, con el comentario que ella realizó sobre esta pregunta: "Si ustedes creen que no lo es, me explican el por qué", se entiende entonces que la profesora está de acuerdo con una respuesta positiva, lo negativo es estar en su contra, además, hay que explicar por qué, en caso afirmativo no es necesario.

Esta estrategia, se mantendría altamente significativa si en lugar de este tipo de preguntas se utilizan las preguntas categorizadas como altamente significativas: Aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Sumado a lo anterior, otro aspecto que le restó significatividad a esta estrategia fue el hecho que la manera como se socializó no fue a través de la dialéctica, la crítica, la argumentación, el debate. Véase el siguiente fragmento de la observación.

DOCENTE	ESTUDIANTES
Ahora vamos nosotros a mirar nuestras respuestas, comenzamos con la actividad primera. En base a la lectura : La duda de Juanito, ¿Qué debería hacer Juanito ? Vamos a mirar una respuesta y los demás vamos a decir si estamos o no de acuerdo con ella de acuerdo a lo que hemos escrito.	
¿Qué debería hacer Juanito, devolver la billetera ?	Si (en coro)
¿Sacar el dinero que necesita y luego devolverla ?	No (en coro)
¿Quedarse con la billetera ?	No (en coro)
Todos están de acuerdo con devolver la billetera.	Si (en coro)
Haber necesito a alguien que me diga por qué. Haber Gabriel.	Gabriel : Para que uno no tenga malos pensamientos
Bueno, para que uno no tenga malos pensamientos, para que uno tenga su consciencia tranquila.	
Haber Vladimir	Vladimir : Yo creo que no debemos robar, no debemos cometer ese error porque sería pecado
	Sí (en coro)

¿Están de acuerdo con ella ? Muy bien, eso quiere decir que no lo debemos... hacer. En esos momentos de quien depende la decisión que debe tomar : ¿De su mamá ? Vamos a escuchar a Vannesa, Vannesa dice que depende de la mamá.	No (en coro) Vannesa : Si Vannesa : Porque Juanito le dijo a la mamá para que tomara una decisión, y la mamá le dijo lo que debía hacer.
Bueno puede ser, pero resulta que en ese momento la lectura dice que Juanito estaba solo, y la decisión tiene que ser (chasquea los dedos), como decimos nosotros, rápida cierto. Esperemos que ella me diga. ¿Crees que es la mamá quien debe ayudarlo ? Bueno, ella piensa que es la mamá, vamos a ver quien tiene otra opinión. Haber Carolina.	Vannesa : Sí. Carolina : En ese momento la decisión es de él, porque ni su mamá, o su papá, o su profesor, o sus amigos piensan igual que él.
Carolina dice que : En ese momento la decisión es de él, porque ni su mamá, o su papá, o su profesor, o sus amigos piensan igual que él. Cada uno tiene un punto diferente de vista dentro de sus cabecitas. Entonces, la respuesta es ¿Tú continuas pensando que es de la mamá (se dirige hacia Vannesa) ? : Si, bueno ese es el pensar de Vannesa, ella continua dependiendo de la mamá, ella es de las personas que cualquier decisión, primero le preguntan a la mamá. Vamos a ver, de pronto más adelante ella se da cuenta. ¿Qué pasaría si Juanito decide quedarse con la billetera ?	De él (en coro) Vannesa : Sí Un estudiante : Nunca se olvidaría de eso porque no sabría si hizo bien o mal. Los implementos deportivos
Nunca se olvidaría lo que hizo, no sabría si hizo bien o mal. Por qué no lo sabría, qué es lo que le está pasando por la cabeza en ese momento. Qué es lo que más quiere en ese momento. Los implementos deportivos es lo único que tiene en la cabeza, es lo que está pensando él, entonces la duda él es precisamente esa : Si se queda con la billetera, en primer lugar tú dices que no se olvidaría de lo que hizo... No quedaría con la consciencia tranquila. Él pensaría que bueno este señor de pronto necesita la plata (gesticula como si estuviera pensado) cierto ? ¿Será que hace bien con quedarse con la billetera ?	Vannesa : No quedaría con la consciencia tranquila Vannesa : de pronto la cuenta No (en coro) Un estudiante : Llevaría una carga muy pesada. Pecado (en coro)

Llevaría una carga muy pesada, esa palabra me suena como si fuera el... El pecado cierto.	Falso (en coro) Un estudiante : Verdadero
Dice : Satisfacer nuestras necesidades como sea es más importante que tener nuestra consciencia tranquila.	Estudiante : Porque no debemos estar metidos en ningún problema.
Dime por qué crees que es verdadero. Tú crees que es más importante conseguir lo material a costa de lo que sea?	Estudiante : Verdadero.
Entonces tu respuesta como es : Falso o verdadero.	Estudiante : Verdadero.
Sí, pero te estás contradiciendo, estás diciendo que es más importante conseguir lo material como sea. Es más importante conseguir nuestros deseos a costa de lo que sea antes que tener nuestra consciencia tranquila ?	
Creo que no has entendido bien la pregunta. Qué pusiste ?	Estudiante : Tener mi consciencia tranquila.
Cómo explicaste el verdadero ? Porque es que te contradices. Eso quiere decir, que si tienes unos deseos de unos patines, prefieres tenerlos como sea aunque tengas una consciencia que te atormente toda la vida. Qué es lo más importante para ti : Tener tu consciencia tranquila que tener lo material	
Entonces estás de acuerdo con que lo que yo digo aquí es falso.	

Como puede verse, la profesora intentó crear un ambiente de diálogo cuando inició la socialización de la actividad pero que se abandonó inmediatamente. Las socializaciones consistieron en decir cuál era la respuesta verdadera, una respuesta que ha sido dada a priori por la docente como válida. Los estudiantes no tuvieron entonces oportunidad para debatir, para confrontar los planteamientos de unos y otros, no hubo argumentación en sus respuestas, ni tampoco en la docente para escoger su respuesta. La razón es que se debía devolver la billetera porque es mejor tener la consciencia tranquila y no cometer ningún pecado. No se realizó una sustentación sobre argumentos tomados de los principios morales y éticos vistos en clase.

Se mantendría la significatividad de esta actividad, si, además de utilizar preguntas altamente significativas, la docente promueve espacios de dialéctica, de debate, de argumentación y sobretodo de reflexión con las prácticas cotidianas de los estudiantes. Ya que en cuanto a esto en esta actividad no se creó conflicto por parte de la profesora para que el estudiante relacionara el material de aprendizaje con su propia vida.

El segundo caso, fue el caso del docente 03 (observación 2). Él utilizó el collage para que los estudiantes representaran a través de él a la familia. Aquí el docente dejó la actividad, después de explicarla a los estudiantes, y se sentó a calificar trabajos anteriores. Cuando se observó el trabajo de los estudiantes, se pudo ver que una de ellas había puesto imágenes de carros en la cartulina en lugar de personas[8], otros estuvieron distraídos, otros trabajaron, otros no realizaron la actividad. El profesor continua llamando a los estudiantes en el orden que califica los trabajos. Terminó la hora y algunos estudiantes han terminado, no se socializa la actividad.

Esta actividad puede ser altamente significativa siempre y cuando no se trate de repetir gráficamente un material de clase, sino que con este material se construya una composición donde se presente una posición, un pensamiento respecto a la temática central. Esto da oportunidad a los estudiantes para la creatividad y la libre expresión. Posteriormente, se debe dar lugar a que los estudiantes por grupos o individualmente socialicen sus composiciones y

---

[8] lógicamente esto tiene implicaciones emocionales por la manera como la estudiante evade la actividad sobre su familia lo cual implicaría una intervención psicológica, pero es importante tenerlo en cuenta puesto que el docente no estuvo pendiente de este tipo de acciones de los estudiantes durante el desarrollo de la actividad de clase.

debatan sus posiciones respecto a las composiciones de los compañeros y extraigan una síntesis de todos los trabajos. Luego de esto, este conocimiento "síntesis", podrá ser reflexionado a la luz de las prácticas cotidianas o con el propio pensamiento de manera que se pueda relacionar con la estructura previa de conocimientos.

Este proceso no se evidenció en la práctica de esta observación. Por el contrario, no hubo socialización, ni mediación del docente.

Continuando con el análisis de esta categoría, las estrategias utilizadas por los docentes, pertenecieron en un 35% al nivel de nula significatividad puesto que constituyeron estrategias que apuntaron hacia la memorización repetitiva del contenido de clase; tal como: Talleres de clase o tareas de casa consistentes en leer un libro y copiar al pie de la letra lo que dice respecto a una interrogante dada por el profesor o texto; sopas de letras; guías de clase preparadas el docente y que consisten en preguntas o actividades de clasificación de actos o actividades, en escalas valorativas sin ser discutidas; solo se selecciona una categoría y el docente corrige o aprueba la respuesta del estudiante; dictado.

Un ejemplo de estas actividades es el siguiente correspondiente a la docente 1 (observación 2). La clase trató sobre la expresión de emociones, y la docente dio a sus estudiantes una guía de trabajo que consistió en lo siguiente:

<table>
<tr><th>Docente</th><th>Estudiantes</th></tr>
<tr><td>Profesora:
"Dice: Expresión de emociones[9].

1. Escribe en tu cuaderno una lista de las cosas que más te enfadan.

2. En las siguientes situaciones que te pueden pasar, o te han pasado, califica de 1 a 5 de acuerdo con la siguiente clave: 1. Me enfado muchísimo. 2. Me enfado bastante. 3. Me molesta pero no enfado mucho. 4 Me molesta un poco. 5 No me enoja en lo más mínimo.

Vamos a explicar esto, cuando yo digo "Me enfado muchísimo" es al extremo cierto? Cuando dice: Me enfado bastante, es menos. Me molesta pero no enfado mucho, o sea llega un momento en que te puedes controlar. Me molesta un poco, osea es tratable. No me enoja en lo más mínimo, quiere decir que lo recibes con naturalidad.

Entonces de acuerdo a esto tú me vas a calificar las siguientes situaciones:

a. Cuando te acusan de algo que has hecho y no quieres admitirlo... Debes mirar si enfadas bastante, si te molesta pero no te enfadas mucho, si te molesta un poco... De acuerdo a esto miras el número que quieres calificar y lo pones en el paréntesis. Es particular, cada uno responde de manera diferente al compañero. La situación que no entiendas entonces me preguntas yo te la aclaro.
b. Cuando no logras lo que te propones.
c. Cuando te acusan de algo que no has hecho.
d. Cuando tus papás te dicen que irán a casa de los abuelos y tus amigos te invitan a jugar.
e. Cuando te dañan algo que has prestado".</td><td>Permanecen en silencio, leyendo la guía que la profesora les ha dejado.</td></tr>
</table>

Esta guía de trabajo consistió en categorizar, en algunas situaciones puntuales, el grado de "enfado" producido. No hubo oportunidad para el estudiante de cuestionar o de reflexionar al respecto. Más cuando en la socialización la profesora se limitó a preguntar al estudiante cual había sido su respuesta. A lo cual ella respondía cuál debía ser la manera correcta de expresión. Concluyendo, ella, que los estudiantes debían expresar más la alegría, que la ira.

Siguiendo con el tipo de actividades, el 24% perteneció al nivel de media significatividad dado que fueron estrategias que apuntaron hacia la adquisición comprensiva de los contenidos de

---

[9] Este es el tema de la clase, o al menos el título de la guía, lo que orienta al estudiante sobre lo que se verá en la sesión. Pero debiera ser mucho más explícito... En el día de hoy trataremos la "expresión de emociones". Queda por preguntarse si la expresión de valores es un valor o una acción inherente a la vida humana.

clase, como: Uso de texto, libro y otros materiales para ubicar las ideas principales del autor o material y mapas conceptuales para explicar el contenido de clase.

El 41% restante, fueron actividades que pertenecen al nivel de alta significatividad ya que fueron actividades donde se pudo involucrar la dialéctica, la crítica, la reiteración, y que apuntaron hacia la personalización y control, aplicación y generación del conocimiento, tales Como: Construcción de conceptos y/o ejemplos de aplicación del concepto; representaciones[10], dilemas, estudios de casos, collage, exposiciones, debates grupales, material audiovisual como escuchar cassettes. Como se mencionó anteriormente, todas estas estrategias se subutilizan bien por su forma de socializar o por el tipo de pregunta que se utiliza.

Para cerrar esta categoría, respecto a la relación de la actividad de clase con la vida cotidiana del estudiante, en el 90% de las observaciones estas se encontraron relacionadas con la vida cotidiana del estudiante pero no se creó conflicto y reflexión en torno a las prácticas cotidianas y el material de aprendizaje. En el 10% restante, las actividades de clase se encontraron relacionadas con la vida cotidiana del estudiante para crear conflicto y reflexión en torno a las prácticas cotidianas y el material de aprendizaje. Tal es el caso de la docente 2 (observación 1) en donde ella pidió a los estudiantes que reflexionaran en torno a sus prácticas diarias

---

[10] Aquí en clase de la docente 5 (primera observación), los estudiantes solicitan que ellos realicen representaciones, o juego de roles, dramatizados, que surgen de su propia inventiva. La profesora asiente. Los estudiantes preparan la representación que tiene que ver con los valores relacionados con situaciones cotidianas y sus compañeros deben decir cual es el valor correspondiente a la situación. Por ejemplo, un niño toma un dinero sin que nadie le vea; luego reflexiona y lo devuelve. El valor que dicen los estudiantes, que no actúan, es la honestidad y responsabilidad. La docente confirma lo dicho por los estudiantes. Pero no hay sustento argumentativo de por qué son esos valores y no otros.

respecto a la amabilidad y se comprometieran a realizar una acción amable con una persona de la familia, del colegio o de la calle.

7.2.6 Secuencia de clase

El 50% de las secuencias de clase en las observaciones pertenecieron al nivel de nula significatividad, como lo fueron:

En un 20%:

a) **Momento 1:** El docente inició la clase dejando alguna actividad relacionada con la temática de clase.

Momento 2: Los estudiantes realizaron la actividad y la docente supervisó su ejecución.

Momento 3: El docente recogió o pidió que se terminara la actividad. Y dejó una actividad de refuerzo o tarea.

Momento 4: El docente concluyó, dictó o resumió lo que consideró importante para aprender.

En un 10%:

c) El docente dejó alguna actividad a los estudiantes y mientras ellos la realizaron, el docente se dedicó a otras actividades (calificar trabajos, hablar con padres...).

En un 20%

d) Charlas en donde el docente fue quien dijo al estudiante lo que en últimas debía hacer.

El 50% restante, fueron secuencias de clase que pertenecen al nivel de media significatividad, como lo fueron:

En un 10%

a. **Momento 1:** Se aclaró la temática de clase y se exploró los conocimientos previos al respecto o se retomó la clase anterior.

   Momento 2: Exposición del contenido de clase por parte del docente, con algunas participaciones de los estudiantes.

   Momento 3: Resumen y/o Conclusión del contenido por parte del docente.

En un 40%

b. **Momento 1:** Se aclaró la temática de clase y se exploró los conocimientos previos al respecto o retomando la clase anterior.

   Momento 2: Se realizó una actividad guiada por el docente relacionada con la temática de clase.

Momento 3: Se socializó la actividad entre los estudiantes pero no de manera argumentada y dialéctica.

Momento 4: El docente resumió y/o concluyó la temática, resaltando el material que debía aprenderse.

7.2.7 Actividades de refuerzo o tarea

El 60% de los docentes dejó actividades de refuerzo o tareas a sus estudiantes. De este porcentaje el 40% fueron actividades que pertenecen al nivel de media significatividad como: Investigaciones de conceptos, biografías, historias; y buscar láminas en revistas, libros que representen lo visto en clase. El 60% fueron actividades que pertenecen al nivel de alta significatividad como: Construcción de conceptos y/o ejemplos de aplicación del concepto; investigaciones en la comunidad[11]; collage.

7.3 Análisis correlacional de las entrevistas y las observaciones

Este análisis permite ver la congruencia entre las concepciones de los docentes y su hacer en el aula. Para ello se tendrán en cuenta las siguientes categorías: Contenido, estudiante, docente, estrategias de clase y refuerzo; así como el nivel de Significatividad.

---

[11] Investigaciones consistentes en realizar una entrevista estructurada con preguntas hechas por los estudiantes sobre el tema visto en clase, que se aplica a padres, familiares, profesores y compañeros.

7.3.1 Nivel de significatividad

Con relación al nivel de significatividad, en las observaciones el 100% de los docentes puntuó en el nivel de Alta Significatividad, pero en las observaciones este porcentaje varió ostensiblemente, el 60% en Media Significatividad y el 40% en Nula Significatividad. Esta variación puede explicarse o evidenciarse a través del análisis de las categorías.

7.3.2 Contenido

En esta categoría se analizará la congruencia entre lo que los docentes concibieron y lo que hicieron sobre los conocimientos previos de los estudiantes; la relación entre los contenidos de clase y la vida cotidiana de los estudiantes; la enseñanza de ética y valores y los contenidos de clase.

Sobre el primer punto, **los conocimientos previos de los estudiantes**, se encontró que el 100% de los docentes consideró que los estudiantes tienen un cúmulo de conocimientos con los cuales se enfrentan al proceso de enseñanza – aprendizaje. No obstante, en el 30% de las observaciones estos no fueron explorados; en el 70% restante fueron explorados pero no se volvieron a retomar en el transcurso de la clase para confrontarlos con la nueva información. Con estos resultados, es difícil creer que realmente los docentes tengan en cuenta en la propuesta curricular los conocimientos previos de los estudiantes, tal como lo muestran los porcentajes de las entrevistas al respecto: El 100% de los docentes opinó que,

aunque saben qué contenidos son relevantes en el programa de enseñanza, tienen en cuenta en él los conocimientos previos de los estudiantes.

Con relación a la **vida cotidiana**, el 100% de los docentes opinó que los contenidos de clase deben estar relacionados con la vida cotidiana del estudiante; sin embargo, en el 20% de las observaciones, estos no guardaron esta relación; y en el 80% los contenidos guardaron relación pero fue el docente quien determinó como se debía aplicar el conocimiento en las prácticas cotidianas del estudiante.

Respecto a la concepción de la **enseñanza de la ética y los valores**, el 100% de los docentes consideró que la educación de ésta área consiste en promover el desarrollo de los estudiantes mediante la realización de aprendizajes específicos, actitudes, normas, valores que caracterizan a un grupo social determinado en pro del bienestar individual y colectivo. Pero clases como la evidenciada en el dilema hacen suponer que en la práctica la educación consiste en impartir, dar al estudiante un contenido elaborado por parte del docente sobre lo que es bueno o malo hacer para un individuo. Algo así como hacer lo bueno para tener la consciencia tranquila y no cometer pecado. Aspectos similares sucede con temas como la autoestima en donde la docente concluye a sus estudiantes que es bueno tener una sana autoestima, o ser responsables, o respetuosos, o expresar emociones de alegría, y malo si se expresa ira.

7.3.3 Docente

En las entrevistas, el 20% de los docentes consideró que su lugar es activo como poseedores únicos del saber; mientras que el 80% restante, consideró que su lugar es activo como mediadores en el proceso de construcción de significados. Sin embargo, a juzgar por la participación del estudiante, este porcentaje de docentes que consideró que su función es mediadora pierde sustento práctico y por la manera como se presentó elaborado el material, donde el 70% presentó el contenido semi elaborado, es decir, que el estudiante participó pero fue el docente quien concluyó o resumió lo que había de aprenderse.

7.3.4 Estudiante

El 40% de los docentes concibió a los estudiantes como sujetos pasivos en el proceso de aprendizaje; mientras que el 60% lo concibió como un sujeto activo. No obstante, la manera como participó el estudiante tiende a apoyar más el primer porcentaje; puesto que en el 100% de las observaciones esta participación consistió en decir cuáles fueron sus respuestas a las preguntas dadas por el docente de manera oral o en la guía de clase sin discutir, debatir o reflexionar en torno a ellas. Lo cual también contrasta con la concepción del 80% de los docentes quienes consideraron que el estudiante aprende cuestionando, analizando, reflexionando y relacionando significativamente el nuevo material con su estructura previa de conocimientos. Esto se evidenció mucho más en las estrategias de enseñanza.

7.3.5 Estrategias de clase

En las entrevistas, el 80% de los docentes manifestó utilizar estrategias de Alto nivel de Significatividad, en las observaciones este porcentajes se redujo a 65% entre los niveles de Media y Alta Significatividad. Por otra parte, en la práctica se encontró que estas estrategias perdieron significatividad en un 80% por la manera como se socializaron y el tipo de preguntas que usó el docente; en donde el estudiante no participó en procesos de dialéctica, argumentación, crítica, consenso, etc.

8. CONCLUSIONES

Primero, Las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes fueron en un 80% medianamente significativas; puesto que fueron estrategias altamente significativas pero la manera como se socializaron y el tipo de preguntas utilizadas por el docente les restaron Significatividad. Esto permite determinar que, si se observa las estrategias en su estructura independiente de su modo de empleo pueden ser señaladas como altamente significativas pero esta Significatividad puede ser disminuida o mantenerse cuando se analiza la estrategia y la acción docente (modo de empleo). En los casos en que se mantuvo la Significatividad, el docente hizo uso de preguntas que indagaron por el conocimiento adquirido para un nivel de Media Significatividad ; o preguntas del nivel de Alta Significatividad, es decir, de personalización y control, o de generación y aplicación del conocimiento. En el caso contrario, que la Significatividad disminuyó, las preguntas utilizadas fueron de tipo repetitivo, para un aprendizaje memorístico. Igualmente se determinó que procesos como la socialización argumentativa, el debate, el diálogo y la reflexión ligados con estas actividades igualmente permitieron que su Significatividad se mantuviera.

Segundo, en cuanto a las concepciones de los docentes en torno al contenido de enseñanza, al sujeto que aprende, a su función docente, a las actividades de clase y refuerzo, a la

propuesta curricular y al proceso de enseñanza – aprendizaje de la ética y los valores, se tienen las siguientes conclusiones:

A pesar que el 100% de los docentes se ubicó en el nivel de Alta Significatividad en las entrevistas, es decir, que sus concepciones correspondieron en su totalidad a este nivel, un análisis mucho más minucioso que el cuantitativo permitió descubrir que no es claro el lugar que este ocupa en el aprendizaje, puesto que el 40% lo concibió como un sujeto pasivo, el 60% como activo, el 20% que aprende memorizando y el 80% que aprende cuestionando, analizando, etc. Existen incongruencias en estas concepciones puesto que quedaría un 20% que concibió al estudiante como sujeto pasivo, pero que aprende de manera activa; sumado que el 100% asumió que el estudiante tiene una estructura previa de conocimientos que influye en su nuevo aprendizaje.

Igualmente, el lugar del docente no es claro en las concepciones puesto que el 20% de los docentes se concibió como poseedor del saber, y el 80% como mediadores del proceso de construcción de significados. El 40% tienen concepciones nulamente significativas y el 60% altamente significativas sobre su función docente. Queda entonces un 20% que no tiene claridad si su función es mediadora o activa como poseedor únicos del saber.

En cuanto al contenido de enseñanza – aprendizaje, el 100% de los docentes tuvieron concepciones altamente significativas.

Con relación a las estrategias, los docentes manifestaron utilizar tanto estrategias altamente significativas como aquellas que son de nula Significatividad, lo cual corresponde posiblemente a la poca claridad que los docentes puedan tener respecto a las estrategias de enseñanza que promuevan aprendizajes significativos de su área de ética y valores, como se mencionó anteriormente los estudios de las estrategias en este campo ha sido muy escaso. Lo mismo su sucedió con las estrategias de refuerzo al material de aprendizaje.

Las concepciones de los docentes en cuanto a la propuesta curricular presenta incongruencias puesto que el 100% de los docentes concibió que aunque saben qué contenidos son relevantes en el programa de enseñanza, tienen en cuenta en él los conocimientos previos y necesidades de los estudiantes; pero contrariamente se encontró que el 80% de los docentes consideró que la propuesta curricular es preestablecida por los libros, por ellos mismos o la institución, mientras que el 20% restante consideró que esta propuesta es resultado de un proceso de interacción entre los docentes – institución y el estudiante. Esto deja claro que no hay claridad en las concepciones de los docentes sobre la manera cómo se debe establecer una propuesta curricular de alta Significatividad, es decir, aquella donde el estudiante tenga una participación activa, bien sea porque las metodologías no son claras, porque se ignora la manera de poder lograr integrar las necesidades, conocimientos previos y expectativas de los estudiantes a la propuesta curricular estipulada por el Ministerio, por la institución, por el mismo docente.

El 100% de los docentes manifestó tener una concepción altamente significativa sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la ética y los valores.

Tercero, con relación a la práctica docente en el aula se pudo observar lo siguiente en las siguientes categorías: Contenido, conocimientos previos, participación del estudiante, tipo de preguntas utilizadas, tipo de estrategias y tácticas, secuencia de clase.

En cuanto al contenido, en un 10% los docentes abordaron temáticas no relacionadas con el área de ética y valores, en un 30% temáticas relacionadas pero sin una como eje articulador, y en un 60% temáticas relacionadas donde una era el eje articulador de la clase. Lo que corresponde a un 10% de Nula Significatividad, un 30% de Media y 60% de Alta Significatividad. No obstante, pese a encontrarse en su mayoría en el los niveles de Media y Alta Significatividad, aspectos como que a) el 100% de los docentes no tuviese en cuenta el contexto socio – histórico en el programa de enseñanza; b) que en el 20% estas temáticas no guardaran relación con la vida cotidiana del estudiante, o que el 80% sí guardaran relación pero fuera el docente quien la determinara; c) que en el 10% se presentaran las temáticas elaboradas, o en el 70% no totalmente elaboradas pero que fuera el docente quien concluyera el aprendizaje, y que solo el 20% presentara el material no totalmente elaborado donde el estudiante participara activamente en la construcción del contenido; permiten concluir que si bien el contenido pertenece a niveles Significativos (Medio – Alto) esta Significatividad puede disminuirse por la manera como se aborda el contexto social, la relación con la vida cotidiana del estudiante y la forma de presentar el material de aprendizaje puesto que el primero no se tiene en cuenta, lo segundo es una relación dada por el profesor, y lo tercero, el docente presenta un material en donde el estudiante poco participa en la construcción de significados. Puede suceder así porque quizá al momento de responder al cómo hacer de las temáticas

contenidos significativos los docentes no tengan mucha claridad aunque no les falte el deseo de poder lograrlo.

Sumado a lo anterior, los conocimientos previos de los estudiantes en un 30% los docentes no los exploraron y en un 70% los exploraron pero no los retomaron en el transcurso de la clase lo cual le resta Significatividad a los contenidos de clase. Se reitera en que posiblemente los docentes carezcan de estrategias concretas de cómo poder articular la estructura previa de conocimientos previos con la nueva información para que se pueda dar una relación significativa entre estos.

De esta manera, la participación del estudiante fue en un 100% Nulamente Significativa, puesto que no hubo lugar a la dialéctica, el debate, ni a la propia reflexión de las prácticas cotidianas a la luz del material de aprendizaje; lo cual puede obstaculizar el aprendizaje significativo puesto que es necesaria la participación activa del estudiante más allá de dar respuesta a interrogantes que no trascienden al autor, o libro, o docente y mucho más cuando no se promueve la relación significativa entre el nuevo material con la estructura previa de conocimientos. La respuesta al por qué este tipo de participación del estudiante puede encontrarse en el tipo de preguntas que utilizaron los docentes que fueron en un 66% Nulamente Significativas. Lo cual permite concluir que es importante el entrenamiento de los docentes en cuanto al tipo de preguntas apropiadas para promover en el estudiante aprendizajes significativos del área del ética y valores; para que tanto los docentes como los estudiantes puedan ir más allá de la adquisición de conocimientos, más allá de la repetición,

hacia aprendizajes que apunten a la personalización y generación de conocimiento, y a la aplicación y transformación de realidades.

Lo anterior incide en las estrategias de enseñanza puesto que estas fueron en su mayoría altamente significativas (24% Media y 47% Alta Significatividad) pero por el tipo de preguntas utilizadas se les restó Significatividad dado que fueron preguntas que apuntaron a la memorización repetitiva del material. Por otro lado, aunque estuvieron en un 90% relacionadas con la vida cotidiana del estudiante, esta relación no fue mediada por el conflicto ni la reflexión propia del estudiante sobre sus prácticas diarias, aspecto que de la misma manera le resta Significatividad sumado a que, igualmente, no hubo socialización a través de la dialéctica ni el debate.

Cuarto, el análisis correlacional, que permitió determinar la congruencia entre las concepciones de los docentes y su práctica en el aula, lleva a concluir que: El 100% de los docentes tuvieron concepciones Altamente significativas sobre las categorías antes mencionadas; pero en la práctica este porcentaje varió quedando un 40% en el nivel de Nula Significatividad y el 60% en el nivel de Media. Lo cual muestra una gran incongruencia entre lo que los docentes piensan y lo que hacen en lo real de la práctica en el aula, las razones se mostraron en la presentación y análisis de los resultados, los cuales llevan a suponer que las incongruencias entre las concepciones de los docentes y sus prácticas en el aula puedan deberse a algunas de las siguientes razones, las cuales podrían convertirse en motivo de investigación para proyectos futuros:

En primer lugar, no quiere decir que los docentes no deseen hacer sus clases de manera altamente significativa, por el contrario no saben cómo hacerlo; hubo acercamientos en sus estrategias planeadas, pero al momento de usarlas quizá no sepan cómo hacer que sigan siendo significativas, esto se evidencia en la manera como se socializan y cómo se pregunta. También puede darse que sencillamente desconozcan que tipo de estrategias promueven aprendizajes significativos en el área de ética y valores.

Y en segundo lugar, puede existir incongruencias o confusiones en las concepciones de los docentes que no les permiten poner en la práctica estrategias altamente significativas o hacer un uso adecuado de ellas.

Para terminar, otras conclusiones que se pueden extraer de la investigación son:

No hubo docentes que se encontraran en un solo nivel de significatividad, es decir, que pertenezcan solo al nivel de Nula, o Media o Alta significatividad, sino que se encontraron características de los tres niveles en cada uno de los docentes. Lo cual constituyen sus fortalezas (nivel de alta Significatividad), sus aspectos por potencializar (Media Significatividad) y aquellas debilidades que debe transformar (Nula Significatividad).

Por otro lado, la investigación de las estrategias de enseñanza de la ética y los valores ha sido un campo poco estudiado y en general con la investigación de las estrategias de enseñanza de las ciencias sociales; no sucede así con las ciencias naturales y exactas. Lo cual

constituye un punto de partida para futuras investigaciones que amplíen el estado de conocimiento en las ciencias sociales, en especial la enseñanza de la ética y los valores.

A nivel teórico, la mayoría de las propuestas categóricas de las estrategias significativas de enseñanza se centran en el nivel de adquisición de conocimiento pero pocas son las propuestas de estrategias que apunten hacia la personalización y control, generación y aplicación de conocimientos. Esto puede ser motivado porque el primer gran logro en el aprendizaje significativo debe ser que al información sea adquirida por el estudiante, sin este proceso no se pueden dar los otros. ¿Cómo puede aplicar el estudiante un conocimiento que aún no ha adquirido? No obstante, es indispensable que sumado a estos esfuerzos, se avance hacia propuestas en donde el conocimiento pueda usarse para interpretar nuevas situaciones, resolver problemas, pensar, razonar, aprender, y reflexionar en torno a las prácticas cotidianas individuales y sociales, sobre todo en el área de la ética y los valores.

9. RECOMENDACIONES

Al investigador que desee generar nuevos conocimientos en el área de las estrategias de enseñanza desde el aprendizaje significativo la presente investigación ha dejado abiertas interrogantes que pueden guiar nuevos proyectos.

El aprendizaje significativo no solo abarca las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente para promover construcción de significados; puesto que tal proceso no depende únicamente de su labor. Las estrategias de aprendizaje utilizadas por el estudiante son también indispensables para el logro de aprendizajes significativos; las cuales por motivos de limitación metodológica no se exploraron ni analizaron. De igual forma, el contenido de enseñanza – aprendizaje debe contar con ciertas características mencionadas en el marco teórico y que de manera muy fugaz se exploró. Hay entonces dos campos abiertos, uno que abre la interrogante: ¿Las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes (de ética y valores u otra área) promueven el aprendizaje significativo? El otro, conlleva a analizar los contenidos de enseñanza ¿están estos estructurados de manera que faciliten el aprendizaje significativo del conocimiento de la ética y los valores (o de otras disciplinas)? Un análisis que inevitablemente debe desembocar en propuestas curriculares coherentes con las perspectivas teóricas, en este caso con la perspectiva de la teoría del aprendizaje significativo.

De la misma manera, no se pueden desligar de las metodologías de enseñanza – aprendizaje los procesos emocionales que se viven entre docentes y estudiante alrededor del conocimiento. Se mencionó en el marco teórico las cualidades personales con las que debe contar el docente para la creación de espacios de aprendizaje significativo en aspectos tales como: las capacidades cognoscitivas, la personalidad, el estilo de enseñanza, la disciplina y la congruencia; las cuales no se abordaron en la investigación por motivos de limitación metodológica. En el estudiante, no se pueden ignorar la motivación, capacidades cognoscitivas, etc. Con esto, queda abierto todo un campo de investigación.

En el aspecto metodológico, el procedimiento utilizado en la investigación permitió alcanzar el logro de los objetivos por lo que se recomienda utilizarlo en futuras investigaciones de esta naturaleza, teniendo un instrumento que sirva de guía objetiva y concreta al momento de analizar las entrevistas y las observaciones, esto facilitará la obtención de datos, su descripción y su posterior análisis y discusión.

Por último, queda expuesta la presente investigación para ser enriquecida a través de procesos dialécticos que apunten hacia la generación de nuevas propuestas pedagógicas desde la ciencia psicológica.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADED L. Santiago. ALANIS F. Leonardo. (2000). El desastre ecológico de Doñana, estrategias para la enseñanza del riesgo ambiental. En Investigación en la Escuela. Issue 40.

ALZATE P. Maria V. (1995). Las matemáticas, un aprendizaje significativo. En Revista de Ciencias Humanas. Volume 2 Issue 4.

AUSUBEL, David. HENESIAN, Helen. NOVAK, Joseph. (1983) Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas. México.

BAQUERO, Ricardo. (1996) Vygostki y el aprendizaje escolar. AIQUE. Buenos Aires, Argentina.

VALLE A, Antonio. BARCA L, Alfonso. GONZÁLEZ C, Ramón. (1999) Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. En Revista Latinoamericana de Psicología. Volumen 31, No. 3. 425 – 461.

BELTRÁN, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

BENAVIDES, Olga J. HENAO, José T. MORA, Ana J. OCHOA, Augusto. RANGEL, Martha. (1996) Currículo y Aprendizaje. Manual para la elaboración de elementos del currículo. Santillana. Bogotá, Colombia.

BRÉHIER, Emile. (1988) Historia de la filosofía (Vol II). Traducción de Juan Antonio Pérez Millán y Mª Dolores Morán. Editorial Tecnos. Madrid, España.

BRINCONES, Isabel. OTERO, José. (1987) Aprendizaje significativo de la segunda ley de la termodinámica. En Infancia y Aprendizaje. Issue 38

CANAVAL M. Graciela M. CUCHALA C. Graciela (2000) Componentes de una propuesta didáctica para la aprehensión del lenguaje y el cálculo matemático desde la praxis de los docentes y la teoría del aprendizaje significativo del centro docente John F. Kennedy de la ciudad Santiago de Cali. Tesis. Colombia.

CARRETERO, Mario. (1993). Constructivismo y educación. Zaragoza: Edelvives.

CARRETERO, Mario. (2001). La mente reconsiderada, un homenaje a Ángel Riviere. Psykhe. Colección especial 2001, estudios cognitivos sobre la comprensión y la enseñanza de la historia.

COLL, Salvador Cesar. (1998) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Revista: Infancia y Aprendizaje, número 41. . 131 - 142p.

COLL, Salvador Cesar. Sole, I. Gallart (1987) La importancia de los contenidos en la enseñanza. En Revista Investigación en la Escuela No. 3. P. 19 – 27.

COLL, Cesar. MARCHESI, Alvaro. PALACIOS, Jesús. (1990) Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la educación. Alianza Editorial. Madrid, España.

CUBERO, P. Rosario. RODRIGO, María José. (1999). Constructivismo y enseñanza: Reconstruyendo las relaciones.

CHROBAK, Ricardo (1997). Enseñanza de la física y teoría cognitiva del aprendizaje significativo. En Revista Educación y Pedagogía. Volumen 9 Issue 18.

DÍAZ, B. Frida. HERNÁNDEZ, O. Gerardo. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mc Graw Hill. México. .

GARCÍA O. Norbey (1997). La mostración didáctica (o la gestación de una estrategia para la enseñanza de las ciencias naturales). En Revista Educación y Pedagogía. Volume 9 Issue 18.

GÓMEZ. (1992). El cambio conceptual en las ciencias sociales.

GUIO A. Marco H. (1992). Hacia un aprendizaje significativo del Español. En Revista de la Universidad del Tolima: Humanidades y Ciencias Sociales. Volumen 7 Issue 12.

GUTIERREZ, Mireya. MORITZ, Olga P. REINA, Miriam. (1991) ¿Alumnos problema o maestros problema? Serie alegría de enseñar. Fundación FES. Colombia.

HORTAL, Augusto. (1994) Ética: I. Los autores y sus circunstancias. UPCO. Madrid, España.

HERNÁNDEZ, Roberto. FERNÁNDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. (1998). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. México.

KERLINGER, Fred. (1988). Investigación del comportamiento. Mc Graw Hill. México.

NIEDA, Juana. MACEDO, Beatriz. (1997) Un Currículo Científico para Estudiantes de 11 a 14 años. En Biblioteca Virtual de la Oei: http://www.oei.org.co/oeivirt/curricie/curri03.htm

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1996) Ley General de Educación. Ley 115 de 1994 y decretos reglamentarios. Resolución 2343 de 1996. Editorial Unión Ltda. Santafé de Bogotá, Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998) Lineamientos Curriculares. Indicadores de logros curriculares, hacia una fundamentación. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafe de Bogotá, Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998) Lineamientos Curriculares. Educación ética y valores humanos. Áreas obligatorias y fundamentales. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafe de Bogotá, Colombia.

MOSCOVICI, S. (1984). Psicología social I, influencia y cambio de actitudes individuos y grupos. Paidós. Barcelona, España.

NOVAK, Joseph D. GOWIN D. Mapas conceptuales para el aprendizaje significativo.

OCHOA, Solanlly. (2000). Acerca de la relación entre psicología y educación y sus implicaciones para la intervención en contextos educativos. PUJ. Colombia. Mimeo.

OCHOA, Solanlly. (2000). Didácticas en la enseñanza de las teorías cognitivas del aprendizaje. PUJ. Colombia. Mimeo.

ORLICH, (1995). Técnicas de enseñanza. Modernización en el aprendizaje. Editorial Limusa.

OROZCO. (1997). Enfoques constructivistas y el análisis de tareas. En memorias del I encuentro internacional y IV encuentro nacional de pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano. CINDE. Manizales.

PORLAN, Ronald. (1993). El diario del profesor un recurso para la investigación en el aula. Diada Editora. Sevilla, España.

PORLAN, Ronald. (1995). Constructivismo y Escuela. Diada. Sevilla, España.

POZO M. Juan Ignacio (1987). La historia se repite: las concepciones espontáneas sobre el movimiento y la gravedad. En Infancia y Aprendizaje. Issue 38

POZO M., Juan I, GÓMEZ C., Miguel A. (1998). Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Editorial Morata, S. L. Madrid.

REINOSO, Luz Marina. (1998). Aportes de la investigación: el juego reflexionado como instrumento de aprendizaje significativo en la construcción del numero como sistema y el valor posicional de sus cifras. En Revista Ciencias Humanas. Universidad de San Buenaventura Cali. Issue 2. Colombia.

RESNICK, Lauren B. KLOPFER, Leopold E. (1996) Currículum y cognición. Editorial AIQUE. Argenitna.

RODRÍGUEZ, G. GIL, J. GARCÍA, E. (1996). Métodos de investigación cualitativa. Colombia. Ediciones Ajibe.

RUMELHART, David. (1997). Hacia una comprensión de la comprensión. Editorial Universidad del Valle, Centro de traducciones. Colombia.

TEZANOS, Araceli de. (1998). Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo – interpretativo para la investigación social. Ediciones Antropos. Santafe de Bogotá. Colombia.

VYGOSTKI, Lev S. (1989) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica, Grijalbo. Barcelona, España.

YUS R. Rafael (1988) Características de una metodología investigativa para el aprendizaje constructivista y significativo de las ciencias naturales de bachillerato. En Investigación en la Escuela Issue 4.

ZAMBRANO, C. Alfonso. (1997) El constructivismo según Ausubel, Driver y Vigotsky. Revista: Actualidad Educativa, número 12. Editorial Libros y Libros S.A. Bogotá, Colombia.

ANEXOS

ANEXO 1: REJILLAS DE ANÁLISIS

REJILLA DE ANÁLISIS DE ENTREVISTA

SIGNIFICATIVIDAD **Principios y concepciones**	**NULA** **Significatividad**	**ALTA SIGNIFICATIVIDAD**
A. Del sujeto que aprende	1. En este nivel se concibe al estudiante como un receptor pasivo, en consecuencia no cuestiona, no duda, no confronta o analiza todo lo que el profesor le dicta. 2. El estudiante es una jarra vacía a la que el profesor debe llenar con su conocimiento. O tiene ideas erróneas sobre el contenido y debe cambiarlas por las que le enseña su docente. Por lo tanto sus conocimientos previos sobre el contenido de aprendizaje no es material relevante para el programa de enseñanza. 3. El estudiante aprende memorizando mecánicamente el material de aprendizaje, copiando y verbalizando al pie de la letra las actividades o tareas que el profesor le plantea.	1. El estudiante es un sujeto activo en la construcción de conocimiento. Por lo tanto, El contenido presentado por el profesor es cuestionado, analizado, reflexionado por el estudiante. 2. Tiene un cúmulo de conocimiento previo que influye en su proceso de aprendizaje, y desde los cuales Interpreta su experiencia. 3. Aprende cuestionando, analizando, reflexionando el contenido presentado por el profesor y relacionando significativamente, no al pie de la letra, el nuevo material con su estructura previa de conocimiento y sobre todo llevando a la práctica diaria el material aprendido significativamente.
B. Del sujeto que enseña	1. Ocupa el lugar activo en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje como poseedor del único saber válido. 2. Su función consiste en formar, impartir, transmitir, verbalizar, dar, dictar, exponer el contenido para enseñarlo al estudiante y decirle que decisión o camino debe escoger, qué hacer. 3. Como sabe qué contenidos son relevantes en el programa de enseñanza, prepara de antemano los contenidos de enseñanza sin tener en cuenta los conocimientos previos del estudiante.	1. Su papel es activo como mediador en el proceso de construcción de significados. 2. La labor del profesor consiste en orientar, dinamizar, apoyar y favorecer que los estudiantes, individual y grupalmente, tomen el control y la responsabilidad de su propio conocimiento, de la evolución del mismo y de su relación con la toma de decisiones prácticas en el aula. 3. Aunque sabe qué contenidos son relevantes en el programa de enseñanza también tiene en cuenta en él los contenidos previos de los estudiantes.
C. Del contenido de enseñanza - aprendizaje	1. Entendidos como los productos disciplinares, contenidos conceptuales, que todos los estudiantes deben aprender al pie de la letra. 2. Su estructura (orden, secuencia,	1. Entendidos como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que construye el estudiante orientado por el profesor en una dialéctica continua.

	importancia relativa) guarda coherencia con la lógica formal de la disciplina a la que pertenecen. 3. El contexto socio – histórico no ofrece material relevante como para constituirse en contenidos del programa de enseñanza. 4. No guardan relación con la vida cotidiana del estudiante.	2. El material debe estar estructurado, organizado, tener una lógica interna, ser coherente, que las relaciones entre sus elementos no sea confusa, que posea un significado en sí mismo y que esté acorde con la estructura cognoscitiva del sujeto que aprende. 3. Los objetos de conocimiento no deben desligarse del contexto cultural, político, económico, social, familiar y emocional de los estudiantes; pues su aprendizaje significativo se ejerce en pro del bienestar colectivo e individual en cada uno de estos contextos. 4. Guarda una estrecha relación con la vida cotidiana del estudiante.
D. Estrategias y tácticas de enseñanza que se provilegian	1. Se privilegian estrategias de enseñanza que apunten hacia la adquisición de conocimiento a nivel simple y repetitivo. Como: a. Las tácticas de enseñanza utilizadas son el subrayado, palabras claves, escritura y verbalización al pie de la letra, dictado, releer ideas principales, analogías, ilustraciones, resúmenes escritos. Estas pueden darse en talleres elaborados por el docente o el texto. 2. Las estrategias no guardan relación con la vida cotidiana del estudiante.	1. Se privilegian estrategias de enseñanza que apunten hacia la adquisición compleja, la personalización y control, la generación de conocimiento, la aplicación y transformación de la realidad. Entre las estrategias y tácticas utilizadas se cuentan: a. Rincones de aula b. Construcción de conceptos y/o ejemplos de aplicación del concepto. c. Investigaciones en la comunidad d. Elaborar o buscar materiales e. Idear un proyecto original f. Representaciones g. Entrevistas h. Dilemas i. Estudios de casos j. Collage k. Exposiciones l. Debates grupales m. Material audiovisual 2. Las estrategias están relacionadas con la vida cotidiana del estudiante.
E. Tareas o actividades de clase	1) Actividades de tarea o clase que apuntan hacia la memorización repetitiva de los contenidos de clase como: a) Talleres de clase o tareas de casa consistentes en leer un libro y copiar al pie de la letra lo que dice respecto a una interrogante dada por el profesor o texto. b) Tareas de llenar y completar. c) Memorización de contenidos específicos	1) Actividades de tarea o clase que buscan afianzar la adquisición comprensiva de los contenidos de clase, la personalización y control, la aplicación y generación – transformación de la realidad; como: a) Rincones de aula b) Construcción de conceptos y/o ejemplos de aplicación del concepto. c) Investigaciones en la comunidad d) Elaborar o buscar materiales relacionados con la temática de

		clase. e) Idear un proyecto original f) Representaciones g) Entrevistas h) Dilemas i) Estudios de casos j) Collage k) Exposiciones l) Debates grupales
F. De la Propuesta curricular	1. Preestablecida por los libros texto, por el docente, la institución educativa sin tener en cuenta al estudiantes y sus necesidades.	1. Es el resultado de un proceso de interacción y negociación entre el docente (institución educativa) y el estudiante; donde el profesor ha de aportar una hipótesis del conocimiento que sería deseable construir y un conjunto de problemáticas potentes y relevantes que interesa investigar. Los estudiantes, por su parte, han de aportar su mundo de experiencias, concepciones personales, intereses, problemas y expectativas concretas.
G. Del proceso de enseñanza – aprendizaje de la ética y los valores	1. Enseñar es impartir, dar al estudiante un contenido elaborado por parte del docente sobre lo que es bueno o malo hacer para un individuo; será una educación encaminada hacia el logro de cambios que dependen de la adquisición de contenidos específicos de manera memorística.	1. La educación debe promover el desarrollo de los estudiantes mediante la realización de aprendizajes específicos, actitudes, normas, valores que caracterizan a un grupo social determinado en pro del bienestar individual y colectivo.

REJILLA DE ANÁLISIS DE OBSERVACIONES

NIVEL DE SIGNIFICATIVIDAD **Categoría**	**NO SIGNIFICATIVIDAD**	**MEDIANA SIGNIFICATIVIDAD**	**ALTA SIGNIFICATIVIDAD**
A. Contenido	1. Las temáticas no guardan relación con la naturaleza de la asignatura 2. El contexto socio – histórico no ofrece material relevante como para constituirse en contenidos del programa de enseñanza. 3. No guardan relación con la vida cotidiana del estudiante 4. Se presentan de manera elaborada (El docente expone y concluye).	1. Las temáticas guardan relación con la naturaleza de la asignatura pero no existe una temática como eje de la clase 2. El contexto socio – histórico ofrece material relevante para la clase pero es el docente quien determina los contenidos sin tener en cuenta los planteamientos del estudiante sobre los mismos. 3. Guardan relación con la vida cotidiana del estudiante pero es el docente quien determina en qué manera. 4. No están totalmente elaborados, el docente tiene en cuenta al estudiante pero termina siendo el docente quien concluye o resume lo que se debe aprender.	1) Las temáticas guardan relación con la naturaleza de la asignatura y existe una temática como eje de la clase aunque se hace alusión a otras de manera articulada a la temática eje. 2) El contexto socio – histórico ofrece material relevante para la clase y se determinan a partir del diálogo entre el docente y los estudiantes. 3) Guardan relación con la vida cotidiana del estudiante y es éste quien determina esta relación orientado por el docente. 4) No están totalmente elaborados. El estudiante participa activamente en la construcción del contenido guiado por el docente.
B. Conocimientos Previos	1) El docente inicia: a) Inicia la clase exponiendo el tema preparado o entregando la guía de trabajo sin aclarar la temática a tratar en clase y por consiguiente sin explorar los contenidos previos de los estudiantes al respecto. b) Inicia la clase aclarando la temática, preguntando por el contenido visto en la clase anterior y	1) El docente inicia: a Inicia la clase aclarando la temática a tratar y explorando los conocimientos previos de los estudiantes en torno a la misma pero no los vuelve a retomar en el transcurso de la clase. b Inicia la clase aclarando la temática y explorando los contenidos previos de los estudiantes respecto a la misma	1) El docente inicia: a) Inicia la clase aclarando la temática a tratar y explorando los contenidos previos de los estudiantes en torno a la misma y los retoma en el transcurso de la clase para promover la relación significativa de los contenidos previos con el nuevo material, a través de algunas de las siguientes actividades:

	luego deja una actividad de clase con relación a la temática. No hay exploración de contenidos previos. c) El docente inicia la clase aclarando la temática a tratar pero no explora los contenidos previos de los estudiantes al respecto. d) El docente inicia retomando la clase anterior a través de preguntas orales o escritas, resúmenes etc, que indagan solo por el contenido memorizado; posteriormente inicia la clase exponiendo la temática sin aclarar los contenidos previos al respecto.	y los retoma de manera que los estudiantes los compartan en trabajo grupal pero no confrontándolos con la nueva información. c El docente inicia la clase aclarando la temática a tratar y retoma la tarea que ha dejado de manera argumentativa, dialéctica o a través del debate pero que indaga solo por el contenido adquirido. d El docente inicia retomando la clase anterior a través de estrategias compresivas que indagan por el conocimiento adquirido.	i) Confrontando la nueva información con sus ideas previas de manera que el estudiante encuentre similitudes, diferencias, contradicciones. ii) Confrontando las ideas previas de un estudiante con las ideas previas de otro estudiante para que ellos debatan sobre sus propias posiciones y la relacionen con el nuevo material. b) Inicia la clase aclarando la temática a tratar y retoma la tarea que ha dejado de manera argumentativa, dialéctica o a través del debate y que promueve la generación de nuevo conocimiento a partir de la misma. c) El docente inicia retomando la clase anterior a través de estrategias que promueven que el estudiante aplique el conocimiento adquirido a diversas situaciones de su vida cotidiana o del contexto socio – histórico a la luz de la ética y los valores..

C. Participación del Estudiante	1) El estudiante: a) Permanece en silencio toda la clase b) Repite de manera memorística los planteamientos del autor o texto. c) Solo dice cuáles son sus respuestas a las preguntas dadas por el docente de manera oral o en la guía de clase sin discutir, debatir o reflexionar en torno a ellas. d) Realiza la actividad que el docente le ha dejado y no cuestiona o debate la misma. 2) El docente no retoma lo dicho por el estudiante.	1) El estudiante participa para repetir de manera compresiva los planteamientos del autor o texto dando su opinión al respecto a un nivel la adquisición del conocimiento. 2) El docente repite y/o toma nota de lo dicho por el estudiante pero no lo retoma para crear conflicto o ampliarlo.	1) El estudiante participa para repetir de manera comprensiva los planteamientos del autor o texto y, además, los critica o sustenta con argumentos sólidos al tiempo que da su posición al respecto, aplicándolo a situaciones concretas y relacionándolo con sus prácticas cotidianas en el entorno social. Participación a nivel de la personalización y control y/o generación y aplicación del conocimiento. 2) El docente retoma lo planteado por el estudiante y crea conflicto continuamente de manera que se genera diálogo entre ambos o entre los mismos estudiantes.
D. Tipo de preguntas en relación con la enseñanza de la ética	1. El profesor utiliza preguntas que indagan por el conocimiento memorizado de manera repetitiva a. Se utilizan estilos de preguntas de las ciencias exactas como: i. selec ción múltiple con única respuesta verdadera. ii. Fals o y verdadero. b. Las preguntas utilizadas buscan captar la atención de estudiante o que este solo diga qué sabe u opina respecto de un concepto o temática; a nivel de la repetición.	1) Se utilizan preguntas que indagan por el conocimiento adquirido de manera comprensiva: a) <u>*Interpretación:*</u> Identificar y comprender las ideas fundamentales en una comunicación o mensaje y sus interrelaciones. b) <u>*Traducción:*</u> Cambio de ideas de una forma de comunicación a otra paralela, siempre y cuando el significado se conserve. c) <u>*Definición:*</u> Construcción propia de una definición o idea de un término o concepto.	1) Se utilizan preguntas que indagan por la personalización y control, aplicación y generación de conocimiento: a) El profesor hace uso de preguntas de *aplicación*: Hacer uso de la información para solucionar un problema. b) *Análisis*: Explicar como las diferentes partes de un proceso u objeto complejo se ordenan y trabajan juntas para lograr cierto efecto. - Identificación de diferentes aspectos. - Implicaciones: Señalar las relaciones

			entre dos proposiciones. - Motivos: Hallar causas. c) *Síntesis:* Engranaje creativo de los elementos para formar una entidad nueva y única. Implica la creatividad. d) *Evaluación:* Toma de decisiones sobre temas controvertidos y su justificación sobre la base de razones firmes. Juicio argumentativo, dilemas. Tiene que ver con valores.
E. Actividades de Clase	1) La relación entre las actividades de clase: a) Son aisladas, se relacionan de manera arbitraria unas con otras. b) El docente es quien realiza la relación entre cada una de las actividades de clase y de estas con la temática de clase. 2) Actividades de clase relacionadas con la memorización mecánica: a) Talleres de clase consistentes en leer un libro y copiar al pie de la letra lo que dice respecto a una interrogante dada por el profesor o texto. b) Tareas de llenar y completar. c) Memorización de contenidos específicos d) Sopas de letras e) Crucigramas f) Comprensión de lectura	1) Las actividades de clase están relacionadas de manera significativa unas con otras pero la manera como se utilizan le restan significatividad bien sea por: a) Las preguntas utilizadas. b) No se socializa entre los estudiantes la actividad realizada de manera argumentada y dialéctica. 2) Actividades de clase relacionadas con la memorización comprensiva o adquisición de conocimiento: a) Uso de texto, libro y otros materiales para ubicar las ideas principales del autor o material. b) Mapas conceptuales para explicar el contenido de clase 3) Las actividades de clase se encuentran	1) Las actividades de clase se encuentran relacionadas de manera sustancial y significativa unas con otras y la manera como se utilizan mantiene alta significatividad. 2) Actividades de clase donde se puede involucrar la dialéctica, la crítica, la reiteración.; y que apuntan hacia la personalización y control, aplicación y generación del conocimiento, tales Como: a) Rincones de aula b) Construcción de conceptos y/o ejemplos de aplicación del concepto. c) Investigaciones en la comunidad d) Elaborar o buscar materiales e) Idear un proyecto original f) Representaciones g) Entrevistas h) Dilemas

	g) Guías de clase preparadas el docente y que consisten en preguntas o actividades de clasificación de actos o actividades, en escalas valorativas sin ser discutidas; solo se selecciona una categoría y el docente corrige o aprueba la respuesta del estudiante. h) Dictado 3) Las actividades de clase no se encuentran relacionadas con la vida cotidiana del estudiante.	relacionadas con la vida cotidiana del estudiante pero no se crea conflicto y reflexión en torno a las prácticas cotidianas y el material de aprendizaje.	i) Estudios de casos j) Collage k) Exposiciones l) Debates grupales m) Material audiovisual: Escuchar un casette, observar un video. 3) Las actividades de clase se encuentran relacionadas con la vida cotidiana del estudiante para crear conflicto y reflexión en torno a las prácticas cotidianas y el material de aprendizaje.
F. De la Secuencia de clase	1. se puede dar alguna de las siguientes secuencias: **a) Momento 1** Explicación del profesor. Relato de contenidos y concepciones siguiendo una lógica formal y académica con ayuda ocasional del libro texto y procurando que los estudiantes comprendan, "se enteren" **Momento 2** Realización de actividades previstas para fijar los contenidos. Generalmente sacados de los libros y/o modificadas por el profesor; la mayor parte de ellas son preguntas que inducen a reproducir lo explicado en clase. Se trata de actividades fundamentalmente	1. se puede dar alguna de las siguientes secuencias: **b. Momento 1** Se aclara la temática de clase y se explora los conocimientos previos al respecto o se retoma la clase anterior. **Momento 2** Exposición del contenido de clase por parte del docente, con algunas participaciones de los estudiantes. **Momento 3** Resumen y/o Conclusión del contenido por parte del docente. **b. Momento 1** Se aclara la temática de clase y se explora los conocimientos previos al respecto o retomando la clase anterior. **Momento 2** Se realiza una	1. se puede dar alguna de las siguientes secuencias: a. En el proceso de enseñanza el profesor inicialmente sistematiza la información que posee de las concepciones de los estudiantes. Segundo, compara la información anterior con las tramas de conocimiento escolar deseable que él o ella ha elaborado en relación con los problemas que se investigan en clase. Por último, reelabora las actividades diseñadas inicialmente adaptándolas a los itinerarios didácticos establecidos, de manera que pueda promover adecuadamente las interacciones y

	mecánicas que refuerzan la memorización. **Momento 3** Realización de actividades de control sobre lo aprendido. Preguntas orales o pruebas escritas que se traducen en una valoración de la capacidad de memorización de los estudiantes. b) **Momento 1** El docente inicia la clase dejando alguna actividad relacionada con la temática de clase. **Momento 2** Los estudiantes realizan la actividad y la docente supervisa su ejecución. **Momento 3** El docente recoge o pide que se termine la actividad. Y deja una actividad de refuerzo o tarea. **Momento 4** El docente concluye, dicta o resume lo que considera importante para aprender. c) El docente deja alguna actividad a los estudiantes y mientras los estudiantes la realizan, el docente se dedica a otras actividades (calificar trabajos, hablar con padres...). d) Charlas en donde el docente es quien dice al estudiante lo	actividad guiada por el docente relacionada con la temática de clase. **Momento 3** Se socializa la actividad entre los estudiantes pero no de manera argumentada y dialéctica. **Momento 4** El docente resume y/o concluye la temática, resaltando el material que debe aprenderse.	reestructuraciones de los conocimientos. Se trata entonces de facilitar el proceso de construcción de conceptos, procedimientos y valores a través del tratamiento y la investigación de problemas relevantes (abordar un problema con rigor). b. El profesor conoce los intereses, expectativas y conocimientos previos del estudiante y su contexto familiar ; así como el tipo de comunidad en la que se encuentra la institución, y la materia que imparte. Para ello, se tiene una o varias sesiones para conversar e indagar dichos aspectos con los estudiantes. El profesor cuenta sus intereses y proyecciones en el curso ; permite que emerja información y la sistematiza. Así, con la información sistematizada y analizada, establece en cuáles áreas de acción sus estudiantes prefieren participar y las somete a consenso. Desarrolla un programa de estudios. Lo da a conocer a los estudiantes. Realiza actividades donde los estudiantes

	que en últimas debe hacer.		puedan relacionar de manera sustancial y no arbitraria el nuevo material con su estructura previa de conocimiento. En todo momento el profesor verifica la evolución del proceso de enseñanza - aprendizaje.
G. Actividades de refuerzo o tareas	1. Tareas de memorización mecánica: a. Tareas de llenar o completar guías, preguntas, etc. Siguiendo el libro texto.	1. Tareas de memorización comprensiva o de adquisición de conocimiento: a. Investigaciones de conceptos, biografías, historias. b. Buscar láminas en revistas, libros que representen lo visto en clase.	1. Tareas de personalización y control, de aplicación y generación conocimiento: a. Rincones de aula b. Construcción de conceptos y/o ejemplos de aplicación del concepto c. Investigaciones en la comunidad d. Elaborar o buscar materiales e. Idear un proyecto original f. Representaciones g. Entrevistas h. Dilemas i. Estudios de casos j. Collage k. Exposiciones l. Debates grupales